Körner

Die
Aufgabe der Schule
im
Deutschen Reiche.

Die

Aufgabe der Schule

im

Deutschen Reiche.

Psychologisch-pädagogische und socialpolitische Abhandlungen

über das

Schul- und Culturleben der Gegenwart.

Für Schulmänner, Eltern und Volksvertreter

von

Prof. Friedrich Körner.

Leipzig 1872,

Alfred Oehmigke's Verlag

(Moritz Geißler).

Vorwort.

Deutsches Volk! In wenig Jahren hast du weltgeschichtliche Thaten vollbracht von unabsehbarer Tragweite. Da steht es wieder, das deutsche Kaiserreich, das geeinigte Deutschland im Glanze von Siegesschlachten! Gedemüthigt ist das Welschthum mit seinem Dünkel und Trachten nach Weltherrschaft, gedemüthigt ist es in Paris und Rom, dagegen nimmt das Deutschthum mit seiner geistigen Kraft und sittlichen Tüchtigkeit unter den Völkern die Stellung ein, die ihm gebührt. Die Deutschen galten für das gelehrteste und fleißigste Volk, jetzt sind sie das unwiderstehlichste Kriegsvolk geworden, als es galt, die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit des Gesammtvaterlandes zu retten. Die deutsche Geduld ging zu Ende, der deutsche Grimm schlug das sittlich verkommene Franzosenthum nieder. Deutschland hat fortan ein gewichtiges Wort im Rathe der Völker mitzusprechen. Wohlan, was es durch kriegerische Tüchtigkeit und durch geistige Ueberlegenheit seiner Staatsmänner und Feldherren gewann, das soll es behaupten durch Ueberlegenheit in Bildung, Bürgerfreiheit, Tüchtigkeit in der Arbeit und sittlichstrengem Geiste.

Den neuen Verhältnissen muß es sich vollständig anpassen, es muß vorangehen in Volksbildung, in welcher ja die Kraft des Volksthums liegt, es muß sein Bildungswesen

der weltgeschichtlichen Stellung, welche es sich errungen hat durch kriegerische Großthaten, angemessen umgestalten, um sich auch auf dem friedlichen Felde der Volksbildung und der Gedankenschöpfung die Führerstelle zu sichern, indem es neue Gedanken in die Welt einführt, bessere Erkenntnisse verbreitet und der Lehrer der andern Völker wird. Das Volk, welches die besten Gedanken erzeugt, verdient Führer der andern Völker zu werden. Wende das neue Deutschland diesem segensreichen Friedenswerke seine Kraft zu, entwickele es das moderne Culturleben in großartigen Schöpfungen, in der Freiheit des Staates, des Glaubens, des Wissens, der Kunst!

Diesem Zwecke sind die nachfolgenden Aufsätze gewidmet. Mögen sie empfängliche Herzen und Männer finden, welche die Ausführung in die Hand nehmen und mit deutscher Ausdauer durchführen! Gerade jetzt, wo die Schulfrage als Lebensfrage der Cultur an vielen Landtagen auf der Tagesordnung steht, dürfte es Landtagsabgeordneten nicht unangenehm sein, Erfahrungen und Vorschläge eines alten Schulmannes sich vorlegen zu lassen, der ihnen vielleicht neue Gesichtspunkte und Wege in die Zukunft zeigt. Ein tüchtiges Schulwesen ist der Felsengrund, auf welchem ein gesundes, kräftiges Volks- und Culturleben sich aufbauen kann. Wohlan, hier sind Wegweiser! Prüft ihre Richtung und dann entschlossen ans Werk! Schafft uns eine freie Schule und Ihr habt den freien Bürgerstaat begründet! Deutschland muß das erste Culturland, der Ausgangs- und Mittelpunkt aller höhern, idealen Bildung, das Griechenland unserer Zeit werden!

Der Verfasser.

Inhaltsverzeichniß.

Was ist Gedächtniß, und wie kann man es ausbilden?

I.

Das Gedächtniß ist eine der wunderbarsten Erscheinungen des seelischen Lebens. Wir benutzen es unaufhörlich, denn unser gesammtes geistiges Leben entwickelt sich durch das Gedächtniß, unsere Bewegungen, unser Denken, unsere Sprache, unsere gesammte Cultur beruhen auf dem Gedächtniß; wir würden nicht die Mittel besitzen, unsere materielle Existenz zu sichern, kein Thier würde sich ernähren und vor Gefahren schützen können, wenn es nicht seine Erfahrungen im Gedächtniß aufzuspeichern vermöchte. Trotzdem weiß man über das, was Gedächtniß ist, noch sehr wenig. Die ältern Psychologen haben aus ihm eine besondere Geisteskraft gemacht, und damit waren sie fertig. Andere suchten im Gehirn ein besonderes Organ und unterschieden streng systematisch besondere Gedächtnißarten: ein Orts-, Zeit-, Personen-, Zahlen-, Namensgedächtniß. Endlich erfand man eine besondere Gedächtnißkunst, welche aber, wenn man sie genauer betrachtet, bereits ein sehr treues Gedächtniß voraussetzt, um jene Stichworte und Buchstaben zu behalten, welche die Erinnerung an Zahlen und Namen erleichtern sollen. Erst die Physiologen und Irrenärzte haben darüber Aufschluß gegeben, was das Gedächtniß ist, nämlich keine besondere Geisteskraft, sondern eine organische Thätigkeit der Nerven und Muskeln. Dies klingt zwar sehr nüchtern, aber es lassen sich nach Maßgabe dieser Grundanschauung alle Thatsachen erklären, welche wir unter dem Namen Gedächtniß zusammenfassen.

Für den Lehrer, der sich so oft an das Gedächtniß der Schüler wenden muß, weil dieselben so viel auswendig lernen und für das ganze Leben dem Gedächtniß einprägen sollen, hat die Frage: Was

ist das Gedächtniß? eine große Wichtigkeit. Der Unterricht besteht ja vorzugsweise in der Ausbildung und Benutzung des Gedächtnisses; oft genug gilt der Schüler für sehr fleißig, der ein gutes Gedächtniß hat und lernt, wenn er auch nur halb hinhört, wogegen der Gedächtnißschwache als faul und dumm abgestraft wird. Man versteht im Allgemeinen unter Lernen vorzugsweise ein sicheres Memoriren, und in der That muß die Jugend sehr viel positives Material an Namen, Zahlen, Thatsachen, Wörtern und Worten sicher auswendig wissen, wenn sie eine Prüfung bestehen will. Unterrichten heißt für Viele so viel als auswendig lernen lassen.

Es sollte demnach eine besondere Aufgabe der Psychologie sein, namentlich auf allen Lehrer-Seminarien, den jungen Lehrer darüber zu belehren, was das Gedächtniß ist und wie es entsteht; was freilich ohne tieferes Eindringen in die Gesetze der Physiologie nicht möglich ist und endlich zu dem verrufenen Materialismus führt. Zunächst muß man nach der Möglichkeit fragen, wie es geschehen kann, daß man etwas im Gedächtniß behält, was man gesehen oder gehört hat. Ein bloßes Nichts, ein Wort, ein Gedanke, ein Schall und Klang kann nirgends aufbewahrt werden; es muß ein Etwas sein und an etwas Materiellem haften, wo es erscheint, wenn man seiner bedarf. Was man Jahre lang behält, kann nicht ein Klang und Schall sein, sondern muß materiell existiren. Sehen wir uns die Sache genauer an!

Wenn wir etwas sehen, so fallen Lichtstrahlen in unser Auge und malen auf dessen Hintergrunde in mikroskopischer Kleinheit die Gegenstände ab, welche sich dem Auge gegenüber befinden und in dem erforderlichen Sehwinkel auf das Sehfeld fallen. Der Vorgang ist ein rein optischer und wird als physikalisches Experiment durch Apparate veranschaulicht. Lichtstrahlen aber sind Aetherschwingungen, welche je nach der Anzahl der Wellenschwingungen Farben erzeugen, aber auch chemisch und magnetisch wirken. Im Hintergrunde des Augapfels, im sogenannten Sehfelde, befinden sich Millionen von Nervenspitzen von doppelter Form; die eine Art ist nur für Licht empfänglich, die andere für Farben und zwar nur für drei Grundfarben. Für jede dieser drei Farben ist eine besondere Partie von Nervenspitzen empfänglich. Wenn die eine Partie also erkrankt oder stumpf ist, so nimmt man die betreffende Farbe nicht wahr, sondern sieht schwarz, wie es denn namentlich in England eine Menge rothblinder Menschen gibt, welche kein Roth, sondern dafür ein Schwarz

sehen. Die übrigen Farben entstehen erst im Gehirn auf eine uns unerklärliche Weise; außerdem zeigt aber die Spectralanalyse viele Farben, welche das Auge sonst nicht wahrnehmen kann. Mithin sieht die Welt ganz anders aus, als wir sie sehen. Astronomen finden am Himmel Gestirne von allen Farben, während wir nur weiße oder röthliche unterscheiden.

So ist das Auge also gebaut als optischer Apparat, der seine engen Grenzen hat. Fällt nun ein Bild in unser Auge, wie ist es möglich, daß wir es behalten, uns im Gedächtniß und in der Phantasie wiederholen können? Wenn das Bild verschwindet, Aetherschwingungen nicht mehr ins Auge gelangen, so müßte auch das Bild verschwinden, wie es in der camera obscura geschieht. Da wir uns aber dessen erinnern können und es um so deutlicher vergegenwärtigen, je öfter und länger wir es ansahen, so muß es irgendwo haften geblieben sein. Es hat sich uns eingeprägt, wie wir bildlich sagen. Dem ist wirklich so. Der Augennerv dringt tief ins Gehirn ein und hat seine Wurzeln in den Vierhügeln. Jede Nervenspitze hat dort ihre entsprechende Wurzel oder ihren Anfang. Da nun das Licht chemisch wirkt, wie die Photographie beweist, so wirkt es irgendwie auf die Nervenenden, es reizt oder erregt dieselben, wie die Physiologen sagen, d. h. es verändert den Zustand der kleinsten denkbaren Bestandtheile, der Molecülen. Es entsteht ein chemisch-elektrischer Strom, wie es die Nervenphysiker nennen, der sich mindestens bis zu den Nervenwurzeln fortpflanzt. Dort muß also dasselbe Bild erscheinen, welches auf den Hintergrund des Augapfels fiel.

Nun weiter. Licht ist eine Bewegungsart des Aethers, Farbe gleichfalls. Diese Bewegung dringt ins Auge und wird als Licht und Farbe wahrgenommen oder empfunden, d. h. wir nennen den veränderten Zustand der Nervenmolecülen hell, roth, blau, gelb u. s. w., weil wir Nervenzustände in Worten fixiren und hernach diese Zustände für Eigenschaften der Dinge halten. Der Rothblinde z. B. sagt: Die Wolken werden bei Sonnenaufgang schwarz, dagegen behauptet der Mensch mit gesunden Augen: Nein, sie werden roth, brennend roth. Jeder hat Recht, und der Rothblinde ißt die rothe Kirsche als eine schwarze.

Licht und Farbe entstehen aus Aetherschwingungen, sind also Bewegung. Eine mindere Aetherschwingung nennen wir Wärme. Diese aber betrachten wir als Kraft, mithin wird jede Bewegung

zur Kraft, welche daher als Wirkung und Folge der Bewegung aufzufassen ist. Eine Kraft kann aber nicht verschwinden, sondern verwandelt sich in andere Kraft, wenn sie eine neue Bewegung veranlaßt, was die Physiker eine Auslösung der Kraft nennen. Dringt z. B. Wärme in das Wasser, so verwandelt sie dasselbe in Dampf und heißt nun Dampfkraft; sammelt sich der Dampf zu Wolken an, so entwickelt er Elektricität, diese zersetzt den Dampf, und es entstehen Regengüsse, und die kleinen Rieseln des Regenwassers üben wieder Kraft aus an der Erdoberfläche. Derselbe Kreislauf muß sich in unserem Körper wiederholen, weil die Naturgesetze überall auf gleiche Weise wirken. Wir geben diesen Wirkungen nur andere Namen und meinen dann ganz verschiedene Erscheinungen und Kräfte vor uns zu haben.

Wenden wir dies Gesetz auf das Sehen an! Die Bewegung der Aetherwellen trifft den Augennerven und setzt diesen in eine entsprechende Bewegung der Molecülen, welche sich bis zu den Vierhügeln (den Wurzeln) fortsetzt. Dort trifft sie auf Nervenfasern des Vorderhirns, des Vorstellungsorgans, und tritt in diese ein. Langt sie in den Ganglienzellen des Vorderhirns an, so verändert sie deren Zustand, und diese Umstimmung der Ganglien kommt uns als Empfindung, Wahrnehmung, Anschauung oder Vorstellung zum Bewußtsein. Wir geben dieser Empfindung einen Namen und wissen nun unter der Firma dieses Namens, was wir gesehen haben. Das Kind, wenn es anfängt zu sprechen, sieht einen Hund, jedenfalls nur in Umrissen und als etwas Bewegtes. Man sagt ihm: Totto. So oft der Hund erscheint, wiederholt man das Wort Totto, und so treffen im Hirn des Kindes das Bild des Hundes und der Laut Totto stets zusammen und verschmelzen zu dem Anschauungsbilde Totto. Ding und Name sind dasselbe. Jeder Hund heißt Totto, und beim Namen Totto tritt dem Kinde das Bild vom Hunde vor das Bewußtsein.

Ein von außen kommender Reiz findet den Nerven in einem gewissen Zustande, sei es in dem der Ruhe oder der Erregung oder der Ermattung. Ein erregter oder ermatteter Nerv nimmt keinen neuen Reiz mehr auf, mithin erfahren wir im Gehirn nichts von dem, was er zu berichten hatte. Wir sehen oder hören nichts, sagen wir, und erfahren diesen Umstand bei zerstreuten oder unaufmerksamen Schülern. Der ruhende Nerv widersetzt sich der Einwirkung des

Reizes, er will eben in seinem Zustande beharren. Nur bei einer gewissen Stärke überwindet der Reiz den Molecularzustand, welcher also nun in einen Zustand übergeht, der diesem Reize entspricht, dessen Bewegung als Kraft in sich aufnimmt und weiter führt. Wiederholt sich der Reiz, so findet er den Molecularzustand der Ganglien als Centren für Reize bereits vorbereitet, da er ja umgeändert war, und endlich bei öfterer Wiederholung behaupten die Ganglie den Zustand, welchen der Reiz bewirkte. Jede Erregung geht aber den leichtesten Weg, wie jedes Wasser ein Bett sucht zum Abfließen und ein gegrabenes einem neuen vorzieht. Gelangt also derselbe Reiz zu derselben Ganglie, und er geht zu ihr, weil sie auf ihn vorbereitet ist, so erfolgt ohne weiteres dieselbe Wirkung (Vorstellung) und wir nennen diese Accommodation des Organs an äußere Einflüsse dann Gedächtniß, d. h. wird diese Ganglie irgendwie erregt, so tritt ihr Inhalt (Vorstellung) sofort ins Bewußtsein.

Machen wir uns den ganzen Vorgang an einem Beispiele klar! Wir sehen einen Hund von besonderer Gestalt, welcher unsere Aufmerksamkeit erregt. Kommt uns derselbe Hund nach Wochen wieder zu Gesicht, so erinnern wir uns, diesen Hund bereits gesehen zu haben. Wir haben also das Bild des Hundes im Gedächtniß behalten, und indem wir den Hund wiedersahen, verglichen wir ihn mit dem Bilde, welches wir im Gedächtniß tragen, und erkannten die Gleichheit, folgerten daraus die Dieselbigkeit und erinnerten uns sogar der Zeit und des Ortes sowie der Umstände, unter denen wir den Hund gesehen haben. Es kann aber auch sein, daß wir uns anfangs nicht deutlich erinnern, obschon uns der Hund bekannt vorkommt, und erst hinterher beim längeren Nachdenken dem sich Besinnenden einfällt, daß er denselben bereits gesehen habe.

Wollen wir uns erklären, wie dies zugeht, so kommen wir auf den Begriff dessen, was Gedächtniß ist, und wie es entsteht. Wir können zwar nicht beobachten, was in uns vorgeht, aber aus den Thatsachen vermögen wir rückwärts auf die bewirkenden Ursachen zu schließen und dürfen eine Hypothese als Erklärung aufstellen. Wenn wir den Hund sehen, so dringt sein Bild bis ins Gehirn, indem die Nervenmolecülen von den Aetherschwingungen des Lichtes ergriffen werden und auch in Bewegung gerathen. Durch diese Bewegung werden aber die Molecülen in ihrer Lagerung verschoben, verändern namentlich die Lage ihrer Pole zu einander, und es entsteht eine neue

Ordnung derselben, also ein veränderter Zustand. Daß aber eine materielle Veränderung in den Nerven und den mit ihnen verbundenen Ganglien vorgeht, wissen wir daher, daß Stoff verbraucht wird, der Stoffumsatz in thätigen Nerven und Ganglien ein starker ist und endlich Ermüdung erfolgt, wenn der Stoffvorrath erschöpft wurde. Mithin entsteht im Gehirn nicht ein geistiges Gebilde, welches wir gar nicht gewahr werden, von dem wir nichts erfahren könnten, sondern es geht eine stoffliche Veränderung vor sich, und wir sind so organisirt, daß wir diese Veränderung im Gehirn als Wirkung äußerer Einflüsse betrachten und danach auf unerklärliche Weise uns Urtheile über die Eigenschaften der Dinge bilden. Es bleibt also von dem Bilde des Hundes eine Spur zurück — ein Physiker nennt es eine eingebrannte Narbe, welche infolge des vom Lichte angeregten chemischen Processes entstand.

Unbestreitbar ist das Naturgesetz, daß die Sinnesnerven und Nervenfasern nur zu- und ableitende Organe sind, wie etwa die Drähte der telegraphischen Apparate, daß dagegen die Ganglien Vorstellungsorgane sind, in denen also die zugeleiteten Reize sich in Vorstellungen umgestalten, die Kraft der Bewegung in Arbeitskraft der Ganglie umsetzen. Da wir nun Hunderte von Millionen Ganglien besitzen, so können wir unendlich viel Eindrücke aufbewahren, und jedenfalls hat jeder Sinn sein besonderes Gangliengebiet. Es liegen aber die Ganglien in 6—8 Schichten über einander, jede Schicht hat besonders gestaltete Ganglien, die unter einander in vielfacher Verbindung stehen und sich ihre Erregungszustände mittheilen können. In der Natur geschieht nichts umsonst, daher müssen Zahl und Schichtung und Gestalt der Ganglien ihren Zweck haben, und Physiologen vermuthen mit gutem Grunde, daß die tiefern Ganglienschichten Sammelpunkte für die obern sind, deren Erregungen zu einem höhern Ganzen zusammenfassen, also Begriffe bilden, mit andern Worten, daß jede Gruppe und Schicht ihre besondere Thätigkeit hat, wie es bei jedem andern Organ der Fall ist.

Sehen wir also einen Hund, so bilden sich dessen Gestalt, Größe, Farbe, Theile und Bewegung mikroskopisch wie ein Mosaik auf den Nervenspitzen des Augapfels ab, gelangen durch Leitung ins Gehirn und dort werden diese Merkmale zu Vorstellungen von Farbe, Gestalt u. s. w. Anfangs geschieht dies sehr unvollkommen und undeutlich, wie wir dies bei kleinen Kindern beobachten, weil deren

Gehirn noch weich und kraftlos ist, weshalb sie nie lange bei einem Gegenstande verweilen, sondern schnell wechseln, um frische Ganglien zu benutzen. Wiederholt sich der Anblick des Hundes, so müssen im Gehirn dieselben Veränderungen erfolgen und die Ganglien endlich unveränderliche Spuren oder einen bleibenden Molecularzustand annehmen. Die Ganglie ist mit einer fertigen Vorstellung gefüllt. Sehen wir den Hund wieder, so erfolgt keine Veränderung der Ganglie mehr, sondern wir empfinden, daß sie in demselben Zustande sich befindet, und wenn die Ganglie je gereizt und erregt wird, so reproducirt sie immer nur dasselbe Vorstellungsbild. Diesen Zustand nennen wir dann Gedächtniß; erregen wir die Ganglie absichtlich, so tritt dasselbe Bild wieder hervor, und wir nennen dies Erinnerung.

Das Gedächtniß besteht also darin, daß Spuren von empfangenen Sinnesreizen und Ganglienerregungen derart aufbewahrt werden, daß die Ganglie, wenn sie erregt wird, dieselbe Vorstellung als ihren Inhalt reproducirt. Wir nehmen aber die Vorstellungen als Wörter in uns auf, mithin bewahren wir Wörter im Gedächtniß, und mit dem Worte tritt dann auch die Sache ins Bewußtsein oder umgekehrt. Es wirken demnach zwei Organe, Auge und Ohr, oder Geruch und Ohr u. s. w. gemeinsam. Beide können aber nicht dieselben Ganglien benutzen, weil dies große Irrungen veranlassen würde; vielmehr muß der Vorgang ein anderer sein. Das Auge führt dem Gehirn ein Gesichtsbild vor, das Ohr ein Lautbild. Beide Bilder haben nichts mit einander gemein, als daß sie zu gleicher Zeit vor das Bewußtsein treten, ihre Thätigkeit also vom Sammelorgane als Einheit aufgefaßt wird. Es verschmelzen zwei Vorstellungen, d. h. sie erscheinen zu gleicher Zeit und werden vom Bewußtsein als zusammengehörig aufgefaßt. Wiederholt sich dieses gemeinsame Erscheinen, so bildet sich nach einem allgemeinen Nervengesetz ein Reflex, d. h. die Erregung der betheiligten Ganglien theilt sich ohne weiteres gegenseitig mit. Wird die eine thätig, so regt sich auch die andere und reproducirt ihr Bild. Sehen wir z. B. eine Eiche, so arbeitet die Ganglie des Augennerven, soweit diese sich regt, pflanzt sich der Strom ohne weiteres auf die correspondirende Lautbildsganglie fort und wir sagen: Dies ist eine Eiche. Umgekehrt tritt uns bei dem Worte „Eiche“ sofort das Gesichtsbild vor die Seele. So wie hier zwei Ganglien mit einander correspondiren, so können Hunderte dasselbe thun und man recitirt z. B. lange Gedichte.

Wir kommen also dem Wesen und Entstehen des Gedächtnisses auf die Spur, indem wir erkennen, daß es eine mechanische Reflexbewegung ist, vermöge deren eine Ganglie die andere zur Thätigkeit anregt, wenn sie in Rapport zu stehen pflegen. Das Gedächtniß beruht daher auf Uebung und kann ausgebildet werden, indem man Vorstellungsreihen in derselben Reihenfolge so oft wiederholt, bis sie wie ein Mechanismus von selbst thätig werden, sobald eine zu arbeiten beginnt. Je mehr Verbindungen wir zwischen den Vorstellungen herstellen, um so leichter wird die Erinnerung, und wir erhalten ein treues, sicheres Gedächtniß.

II.

Um noch genauer das Wesen des Gedächtnisses aufzufassen, muß man auf seine Urform, auf das Muskelgedächtniß zurückgehen. Die Muskeln bestehen aus Faserbündeln, in und an denen Nerven angeheftet sind. Diese Nerven veranlassen, wenn sie den Muskel reizen, ein Zusammenziehen und ein Ausdehnen, welches von einem elektrischen Strome begleitet oder veranlaßt wird, wobei Stoff verbraucht wird, infolge dessen die Muskeln ermüden und der Erholung bedürfen. Solcher Muskelstränge gehören stets mehrere zusammen zu einer Muskelgruppe, denn nur solche vermögen complicirte Bewegungen auszuführen. Wenn wir gehen, strecken und krümmen wir in rhythmischem Wechsel die Glieder, außerdem balanciren wir mit den Armen, haben den Körper aufrecht zu halten, wohl gar noch eine Last oder einen Stock zu tragen, bewegen die Augen, um uns vor Gefahren zu sichern u. s. w. Diese Bewegungen müssen so in einander greifen, daß sie einen wohlgeordneten Mechanismus bilden. Wir wissen aber kaum, welche Muskeln wir gebrauchen, und vermögen durch den Willen die einzelnen Muskeln nicht zu ordnen, sondern der Wille schreibt blos die Absicht und den Plan vor. Im verlängerten Mark und im Rückenmark dagegen besitzen wir Centralorgane, welche alle Bewegungen mechanisch ordnen und leiten. Wir sprechen, singen, schlucken, athmen u. s. w., ohne einen besondern Anregungstrieb als den des Wollens.

Wie oben bereits gesagt wurde, hat jede Nervenerregung im Nerven selbst Hemmungen zu überwinden; erst wenn durch Wieder-

holung derselben Erregung die Hemmung beseitigt und für die Molecularbewegung die Bahn gewissermaßen geebnet ist, erfolgt sie mit Leichtigkeit und von selbst, denn sie zieht die geebnetste Bahn vor. Auf diesem Naturgesetz beruht der Erfolg der Uebung und Gewohnheit. Wenn nun Muskeln gemeinsam zu einer Gesammthandlung in Thätigkeit treten, so verbreitet sich die Erregung über die ganze Gruppe, bis es nach Wiederholung so weit kommt, daß die Erregung von selbst ihren Kreislauf beschreibt, wenn ein einzelner Muskel beginnt. Diese Eigenthümlichkeit nennt man Muskelgedächtniß. Dieses besteht also in Reflexbewegungen, unter denen man solche versteht, wenn ein Reiz von einem Empfindungsnerven auf einen Bewegungsnerven überspringt; im weitern Sinne meint man mit diesem Ausdrucke aber auch das Ueberleiten der Erregung von einer Ganglie, von einer Faser zur andern. Kinder gehen anfangs unsicher, wenn sie das Gehen lernen, sie halten sich an oder laufen von einem Stuhl zum andern, damit sie nicht fallen. Den Rhythmus des abwechselnden Vorsetzens der Füße, das Zugreifen mit den Händen, um sich aufrecht zu erhalten, haben sie sich nicht überlegt, vielmehr verrichten dies die Muskeln von selbst. Der angehende Klavierspieler hat viel Mühe, ehe jeder Finger sich selbständig bewegen lernt; hat er sich aber tüchtig geübt, so liest er blos die Noten und der vom Auge ausgehende Willensreiz ist so stark, daß die Finger mit der größten Schnelligkeit folgen, ohne daß der Spieler auf die Tasten sieht. Spielt Jemand aus dem Kopfe, so klingt ihm im Ohre das Musikstück, die Finger aber vollbringen die eingelernten Bewegungen von selbst als Reflexe. Wenn Fieberkranke, Trunkene und Zornige heftig gesticuliren, so vollbringen sie Reflexbewegungen mit Hülfe des Muskelgedächtnisses, oft wissen sie gar nicht, was sie thun. Manche Menschen sprechen laut mit sich oder gesticuliren, wenn sie eifrig denken, wissen aber nichts davon und schämen sich, wenn man sie darauf aufmerksam macht.

Außer dem Sinnes- und Muskelgedächtniß kann man noch ein Erfahrungsgedächtniß unterscheiden, mit dessen Hülfe wir erkennen, daß uns eine Thatsache bereits früher vorgekommen ist. Erfahrung faßt Gefühl und Urtheil in sich und erkennt die Gleichartigkeit der Begegnisse. Wenn wir unversehens mit dem Finger an eine heiße Ofenplatte stoßen und uns verbrennen, so fahren wir im Nu mit dem ganzen Arme zurück. Einestheils ist dies ein Muskelreflex, aber

auch Erfahrungsgedächtniß. Denn wir erinnern uns, daß wir uns schon einmal am Ofen verbrannten und das Uebel dadurch verringert wurde, daß wir die Hand wegzogen. Wenn ein Vogel, der in eine Schlinge gerieth, sich aber wieder befreite, bei anderer Gelegenheit Lockspeise und Schlinge sieht, so erinnert er sich an die Folgen seiner frühern Naschhaftigkeit und läßt sich nicht von der Freßbegierde verlocken, von den ausgehängten Beeren zu genießen. Daher macht Erfahrung klug, weil sie eine Gedächtnißthätigkeit ist, Vergangenes mit Gegenwärtigem vergleicht und die Folgen im voraus weiß.

Viele Thiere und Menschen zeichnen sich durch Ortsgedächtniß aus, weil sie scharfe Augen haben und durch ihre Lebensweise gezwungen sind, ihre Umgebung aufmerksam zu beobachten, alle Merkmale wahrzunehmen und in ihrer Eigenthümlichkeit aufzufassen. Es prägen sich die Dinge daher in den Anschauungsorganen tiefer ab, es haften kleine unbedeutende Merkmale im Gedächtniß, und so erkennen die Thiere bekannte Gegenstände leichter. Der Vogel sieht den Baum, auf welchem sein Nest steht, gewiß ganz anders an als der Knabe, der nach Nestern sucht. Der Jäger erkennt an der Fährte des Wildes die Thierart, ob das Thier sprang oder ging, ob es Beute trug oder lahm in seine Höhle zurückkehrte. Der Anatom sieht an den Knochen und Zähnen der Thiere eine Menge Unterschiede und Merkzeichen, welche ein Anderer nicht bemerkt, daher muß auch sein Gedächtniß treuer sein. Dasselbe läßt sich von den Gehörbildern sagen. Der Musikus hört schärfer, unterscheidet aufs genaueste Höhe und Tiefe der Töne, faßt deren Verbindung zu Melodien klarer auf, behält sie also auch fester im Gedächtniß. Da der Hund ein ausgezeichnetes Geruchsgedächtniß hat, so kann er Spuren stundenweit verfolgen, weil er das Geruchsbild fest im Gedächtniß hat und sich sofort erinnert, wenn er Spuren findet, von welchem bekannten Geruchsgegenstande sie stammen. Selbst die Papillen der Tastorgane vermögen Gedächtnißeindrücke bis zu den Vorstellungsorganen fortzupflanzen, sodaß wir uns ihrer erinnern. Der Blinde verschafft sich durch Betasten Vorstellungen von den Eigenschaften der Dinge und erkennt deren Gleichheit oder Aehnlichkeit an der Gleichheit der Tastempfindung, welche sie hervorbringen. Verschafft ein scharfes Auge ein gutes Personengedächtniß, so bewirkt ein gutes Gehör ein treues Namensgedächtniß. Es bilden also die sämmtlichen Wahrnehmungen die Grundlage des Gedächtnisses, indem sie treue

Abbilder der Dinge geben. Aber auch die Phantasie, als eine Art von Gedächtniß, indem sie erlebte Anschauungen zur innern veredelten Anschauung erhebt, unterstützt das gewöhnliche Gedächtniß. Der Rechenkünstler Dase behauptet, er sehe alle ihm vorgesagten Zahlen geschrieben vor seiner innern Anschauung stehen und lese sie dort ab, wie wenn sie an eine Tafel geschrieben wären.

Mithin kann das Gedächtniß nicht ein besonderes Geistesvermögen sein, sondern eine besondere Thätigkeit der seelischen Organe, welche aus ihrem gegenseitigen Wechsel- und Einwirken hervorgeht. Ganz besonders aber beruht sie auf dem Entstehen und Verbinden der Vorstellungen. Es ist eine Vorstellungsthätigkeit, welche man erst begreift, wenn man das organische Leben und Entwickeln der Vorstellungen kennt.

III.

Bisher sind wir der Theorie der Physiologen gefolgt und den Ansichten, wie Leidesdorf, Maudsley, Wundt, Helmholtz, Fick, Hermann u. A. sie auf Grundlage ihrer Forschungen entwickelt haben. Sie meinen, daß die Gehirnganglien Sitze, Organe und Centren für Vorstellungen sind, und nennen sie daher geradezu Vorstellungszellen. Ob und wieweit ihre Auffassung die richtige ist, vermag ich nicht zu beurtheilen, aber so viel weiß ich, daß die geistigen Vorgänge faßbar und verständlich werden, wenn man sie nach Maßgabe jener Hypothese beurtheilt. Dazu kommt noch, daß Meynert anatomisch die Wahrscheinlichkeit jener Annahme nachweist. Ihm kam nämlich der Fall vor, daß eine Irre gewisse Wörter vergessen hatte, sie nicht aussprechen konnte und dafür ganz unverständliche Laute einsetzte. Nach dem Tode der Irren untersuchte Meynert mikroskopisch und mit dem Secirmesser das Gehirn derselben und fand, daß im rechten Lappen des Vorderhirns eine Anzahl Ganglien in Eiterung übergegangen und zerstört waren. Daraus folgert er, daß diese Ganglien Sitz und Organe der fehlenden Wörter waren; ihre Zerstörung mußte also auch das Wortgedächtniß vernichten, weshalb er Sprache und Wortgedächtniß in jenen Gehirntheil verlegt. Weitere Beobachtungen müssen erweisen, inwieweit Meynert's Folgerung begründet ist. Außerdem theilt Lewis, der englische Biograph Goethe's, die

Thatsache mit, daß ein Matrose, dem ein Theil der Hirnschale infolge eines Falles zerschmettert war, einige Monate bewußtlos im Hospital lag, bis ein aufmerksamer Arzt bemerkte, daß ein Splitter der Hirnschale auf das Gehirn gefallen war und dasselbe belastete. Sobald der Splitter weggenommen war, kehrte in dem Kranken das Bewußtsein zurück, und er erinnerte sich aller Vorfälle, die sich bis zu seinem Sturz von der Raa zugetragen hatten. Aus diesen Beispielen, denen sich aus Jessen u. A. noch viele beifügen ließen, erhellt genügend, daß Gedächtniß und Bewußtsein eine materielle Grundlage haben müssen, an denen sie haften. Alkohol und gewisse Gifte unterdrücken Gedächtniß und Bewußtsein, sei es, weil sie das Gehirn mit Blut überfüllen oder durch ihre Einwirkung das erregte Gehirn erschöpfen. Ohnmachten und Uebelkeiten, die aus verdorbenem Magen herstammen oder durch allzu starken Tabak, durch Blutverlust, Schrecken u. s. w. veranlaßt werden, also in der Blutcirculation ihren Grund haben, verdunkeln das Gedächtniß, wie wir es täglich im tiefen Schlafe erfahren; also überall stoßen wir auf eine materielle Grundlage unseres Denkens, unserer Gedankenerzeugung und unseres Bewußtseins. Der narkotisirte Kranke kann sich ein Glied abschneiden lassen, ohne Schmerz zu empfinden, der siegesberauschte Soldat fühlt die Wunden nicht, welche er erhalten hat, infolge der heftigen Gemüthserregung, die ihm das Blut nach dem Kopfe drängt, das Herz ungestüm schlagen macht. Dagegen wird der Erschreckte, der Ueberraschte und Betroffene vergeßlich, weil diese Gemüthserregungen das Gehirn blutarm machen. Wollte man noch weiter gehen, so könnte man die Folgen aufzählen, welche die zu große oder zu geringe Menge von Sauerstoff im Blute, also Athmen und Luft, hervorbringen, sodaß man heiter, lebensfrisch, thatenlustig oder niedergeschlagen, muthlos und verzagt wird. Mit Rücksicht auf solche Thatsachen bleiben die Physiologen vollkommen in ihrem Rechte, und die Lehrer würden wohl thun, wenn sie von diesen Forschungen Kenntniß nähmen, um sich manche Erfahrung ihrer Praxis erklären zu können.

Um nicht einseitig zu urtheilen, müssen wir auch die Psychologen hören, von denen Herbart und seine Anhänger im Wesentlichen mit den Physiologen übereinstimmen, wenn man die realistische Sprache dieser letztern in die spiritualistische der Philosophen übersetzt. Leidesdorf nennt jede Ganglie eine Vorstellungszelle im Organ der

Vorstellung, welche darin ihren Sitz hat und als Wort gewußt wird. Die Ganglien stehen unter sich durch Nervenfasern in vielfacher Verbindung, mithin können solche verbundene Ganglien mit einander correspondiren und auf diese Weise lange Vorstellungsreihen entwickeln. Jede Ganglie enthält ein Wort, da wir in Worten denken, mithin reihen sich Wörter an einander, je nachdem die Erregung von einer Ganglie zur andern fortschreitet. Man kann sich den ganzen Denkproceß vorstellen wie die Arbeit eines Telegraphisten, welche Stift nach Stift berührt, woraus endlich eine Depesche entsteht.

Herbart spricht auch vom Heben, Sinken, Drängen, Verschwinden, Vereinigen und Verschmelzen der Vorstellungen, meint dies aber nur in bildlichem Sinne. Da Vorstellungen nur Gedachtes, also Wesen- und Stoffloses sind, so können sie sich nicht drängen, hemmen, unter- und auftauchen machen, denn alles dies setzt eine materielle Körperlichkeit voraus, und sei sie auch der feinsten Art. Wir müssen also bei den Physikern Rath holen. In den Nerven und Muskeln kreist ein steter elektrischer Strom, dessen Stärke und Wirkung von mancherlei Nebeneinflüssen abhängig ist. Thatsache bleibt es, daß die Ganglien Organe und Träger der Vorstellungen, die Nervenfasern der weißen Substanz die leitenden Verbindungslinien und Vermittlerinnen zwischen den Ganglien sind. Hebt ein elektrischer Strom an und durchläuft einen engern oder weitern Kreis von Ganglien, so nehmen diese Ganglien allesammt an dem hervorgerufenen elektrischen Zustande Theil, werden zur Thätigkeit gereizt und bilden eine Gemeinsamkeit. Enthält nun jede Ganglie eine Vorstellung, so werden gleichzeitig viele Vorstellungen lebendig und treten als Ganzes ins Bewußtsein. Dies ist ein unbestreitbares Naturgesetz, und die Psychologen sagen: die Vorstellungen verschmelzen mit einander, welche gleichzeitig ins Bewußtsein treten. Es kann ja im organischen Leben nicht anders sein, wie denn z. B. die Organe zugleich und gemeinschaftlich thätig sind, welche gleichzeitig frisches Blut empfangen.

Das Gleichzeitige ist aber oft auch das Gleichörtliche. Anschauungsbilder, die demselben Orte entstammen, müssen im Gehirn gleichfalls eine Ortsnachbarschaft bewahren und diese durch Faserverbindungen unterhalten. Was an demselben Orte wahrgenommen wird, muß nothwendig sich organisch den Ortsmerkmalen und den Vorstellungen anschließen, welche bereits im Gehirn vorhanden sind

als lebendige Organe. Außerdem steht keine Thatsache zusammenhangslos da im Strome und Strudel der Ereignisse, sondern hat ihre Ursachen und Folgen. Wie es so in der Welt hergeht, so auch in den Gehirnbildern, welche ja nur ein Abbild der Welt sind, mithin müssen auch die Vorstellungen, die in dem Verhältniß von Grund und Wirkung zu einander stehen, ein Ganzes bilden. Endlich bedarf manche Vorstellung eines Gegensatzes, um verstanden und gewürdigt zu werden. Dadurch tritt sie mit ihrem Gegentheil in eine organische Verbindung, bedarf derselben zu ihrer Existenz und schließt sich der Vorstellungsreihe als ergänzendes Glied an. So geht es in der Welt zu, und so spiegelt sich die Welt im Gehirn wieder. Wir nennen dieses Spiegelbild Vorstellungsreihen, man sollte es nennen eine erweiterte Correspondenz und vermehrte Wechselwirkung der Ganglien und ganzer Gangliengebiete.

Faßt man also die Entwickelung der Vorstellungen streng realistisch auf, so kommt man doch im Ganzen zu derselben Ansicht, wie die philosophischen Psychologen, welche nach und nach anfangen, ihre Theorie den obwaltenden Naturgesetzen anzupassen. Nun liegt aber in der Entstehung der Vorstellungsreihen das Wesen des Gedächtnisses, welches weiter nichts vollbringt, als mechanisch vollbrachte Vorstellungsreihen mechanisch zu wiederholen, wenn der Wille dazu die Anregung gibt.

Gedächtniß ist Reproductionsfähigkeit und Reproductionskraft. Man kann aber nur das reproduciren, was in fest ausgeprägter Form vorhanden ist. Wird eine Ganglie erregt, so kommt es darauf an, in welchem Zustande der Frische oder Ermattung sie sich befindet und wie die Verbindungsfasern leiten. Da nun nicht eine einzelne Ganglie, sondern ein ganzes Gebiet erregt wird und auf diese Weise ein mehr oder minder entwickelter Gedanke (Periode) zu Stande kommt, so kann die Leitung eine ungleiche werden, ebenso die Empfänglichkeit für die Reize, mithin wird die eine Vorstellung stark und hell ins Bewußtsein treten, die andere matt und dunkel. Auf gleiche Weise gestaltet sich die Verbindung der einzelnen Vorstellungen mit einander, indem sie hier kräftig, dort schwach ausfällt. Wir fassen dann die Sache nicht recht klar auf und können uns ihrer daher auch nicht recht erinnern. Wiederholen sich dieselben Reize, so empfinden wir die Dieselbigkeit derselben nicht sicher, erinnern uns unsicher und dunkel, indem wir nur hier und da die Dieselbigkeit

früherer und gegenwärtiger Vorstellungen erkennen. Wollen wir das Gedächtniß stärken und Sicherheit im Behalten erzeugen, so muß die Auffassung eine deutliche sein, sowohl in Betreff des Ganzen als der Theile und ihrer Verbindungen. Wir müssen das logische Gesetz der naturgemäßen Aneinanderreihung der einzelnen Vorstellungen herstellen und die ganze Vorstellungsgruppe so oft wiederholen, indem wir die einzelnen Theile und das Ganze uns so oft vorführen, bis alle Ganglien und Fasern gleichmäßig kräftig die Erregung aufnehmen und weiter leiten. Denn ist dies geschehen, sind die einzelnen Vorstellungen an gleichzeitige Thätigkeit gewöhnt, so treten sie nach dem oben angegebenen Reflexgesetz allesammt ins Bewußtsein, wenn nur eine erregt wird. Daraus kann man sich erklären, wie es zugeht, daß man sich auf ein ganzes schweres Wort, auf einen langen Satz besinnt, wenn einem eine Silbe oder ein Wort, ein Reim, ein hervortretendes Bild einfällt. Ist diese einzelne Ganglie oder Gangliengruppe erregt, so tritt die unruhige Gemüthsbewegung, die in dem Wunsche des Sicherinnernwollens liegt, als Verstärkung hinzu und setzt den ganzen Mechanismus der Reflexerregungen in Bewegung, worauf das Ganze plötzlich im Gedächtniß auftaucht, aus dem Dunkel der Vergessenheit hervortritt in die Helle des Wissens.

Die Regel sagt daher, die Schüler müssen das klar aufgefaßt und begriffen haben, was sie auswendig lernen sollen. Richtiger würde es heißen: Nur das kann im Gedächtniß aufbewahrt werden, was vollständig verstanden, als Ganzes aufgefaßt, in seine Theile und deren Zusammenhang zerlegt und dann wieder zusammengesetzt wurde. Auf diese Weise sehen wir Gedanken sich bilden, werden und wachsen, können dieselben also nachahmen, und in dieser Nachbildung und Nachahmung besteht alles Lernen. Natürlich sind dazu auch Aufmerksamkeit und Interesse nöthig, ohne deren Beihülfe die Auffassung nicht gelingt.

IV.

Mag man das Gedächtniß vom realistischen oder philosophischen Standpunkte aus auffassen, so kommt man doch stets zu der Erkenntniß, daß es eine organische Thätigkeit der Denkorgane ist, in deren Natur die Fähigkeit liegt, empfangene Eindrücke so festzuhalten, daß

sie nach Belieben wiederholt werden können. Diese Wiederholung aber besteht in einer Reflexthätigkeit, durch welche eine Vorstellung die andern, mit denen sie fest verbunden ist, ohne weitere Zuthat, im Bewußtsein hervortreten läßt. Um das Gedächtniß auszubilden, gibt es daher nur zwei Mittel. Einestheils muß man die Vorstellungen klar und deutlich ausbilden und ihre Aneinanderreihung so befestigen, daß sie eine lebendige Kette bilden, anderntheils hat man Mittel anzuwenden, die Organe zur Reflexthätigkeit anzuregen. Mit andern Worten: das Gedächtniß wird ausgebildet durch einen faßlichen, wohl geordneten, methodischen Unterricht, durch fleißige Wiederholung und vielseitige Uebung.

Was den Unterricht anlangt, so soll er zunächst faßlich und verständlich sein. Dies wird er, wenn er mit Bekanntem beginnt, um Unbekanntes, aber Sinnverwandtes anzureihen und es mit dem Bekannten zu verschmelzen. Zunächst entsteht also die Frage: Was ist dem Schüler das Bekannte? Man fängt einen Lehrgegenstand gewöhnlich mit einer Wort- oder Sacherklärung an; mir scheint dies unnatürlich. Denn eine solche Erkärung faßt die vielfachen Merkmale eines Begriffs zusammen, gibt einen Ueberblick über das Ganze. Sie kann also in ihrem Werthe und Wesen nur von dem verstanden werden, welcher die Sache bereits kennt. Der Schüler soll aber dieselbe erst kennen lernen, mithin versteht er den Inhalt und Umfang der Erklärung nicht, memorirt nur das Gehörte mechanisch, bleibt aber fortwährend Mißverständnissen, falschen Folgerungen u. s. w. ausgesetzt, weil er den Stoff nicht übersehen, die Tragweite der Erklärung nicht ermessen kann und die einzelnen Begriffsbestimmungen verengert, verschiebt, falsch an einander reiht, um endlich zu fühlen, daß er die Sache noch nicht recht begriffen hat.

Man soll also in den Elementar- und Bürgerschulen den umgekehrten Weg einschlagen, d. h. bei einzelnen Erscheinungen und Thatsachen anfangen, diese sich entwickeln lassen, neue Thatsachen hinzufügen und dann schließlich die Summe dieser Thatsachen zum Begriff zusammenstellen. Der Schüler soll das Entstehen und Werden des Begriffs vor seinem Bewußtsein sich entwickeln sehen, dann wird ihm das Ganze faßlich, wie die Geschichte jeder Wissenschaft die beste Einleitung in die Wissenschaft selbst ist. In höhern Schulen, deren Schüler im abstracten Denken bereits geübt sind, kann man es wohl wagen, mit einer Definition zu beginnen, soll aber

trotzdem, wenn man den Cursus beendet hat, das Ganze in eine Definition zusammenfassen. Aber solche Definitionen darf man nicht fix und fertig vorlegen, sondern die Schüler sollen dieselben auffinden, indem der Lehrer durch geschickte Fragen sie von einem Hauptmerkmale zum andern leitet, ihnen dadurch den Weg zeigt, den sie einzuschlagen haben. Es läßt sich nur dasjenige sicher behalten, was man verstanden hat, weil durch das Denken und das Verständniß die Reflexthätigkeit Richtung und Ziel erhält. Ohne ein solches Verständniß tappt das Erinnernwollen unruhig hin und her, sucht hier und dort, findet nirgends eine befriedigende Antwort, geräth in ganz falsche Richtung, combinirt Unpassendes; dann wird das Denken confus, und die Erinnerung bringt Unsinn, zusammenhangsloses Geschwätz hervor.

Die Definition ist das Unbekannte, Unfaßbare. Erst wenn das Kind die ganze Grammatik durchgemacht hat, weiß es, was man unter Sprachlehre versteht. Wenn man dem jungen Schüler sagt, Geographie heißt Erdbeschreibung, Erdkunde u. s. w., so kann er sich bei solchen allgemeinen Ausdrücken nichts denken, weil er noch sinnlich urtheilt, nur Einzelnheiten auffaßt, aber das Gemeinsame vieler Einzelnheiten gar nicht bemerkt.

Was man bei jedem Kinde als bekannt voraussetzen darf, das läßt sich im voraus nicht sagen, vielmehr muß man dies erst erforschen. Kinder vom Dorfe, von kleinen und großen Städten, von niedern und höhern Ständen, vom Küsten- und Binnenlande, aus dem Gebirge und großer Ebene wachsen in verschiedener Umgebung auf, haben ihre besondern Anschauungen und Erfahrungen, bringen also verschiedenes geistiges Material mit, auf welches man das Gebäude des vorgeschriebenen Lehrstoffs zu gründen hat. Die schwierigsten und höchsten Begriffe enthält der Religionsunterricht, weshalb er stets auf die letzten Schuljahre zu verlegen ist. Es fällt keiner Bürger- und Realschule ein, Psychologie zu lehren, sondern sie überlassen diese Wissenschaft der Universität. Nun ist aber die Lehre von Gott der schwerste Begriff der Philosophie, der von Gottmensch, Ewigkeit, Sünde, Erlösung u. s. w. so unendlich schwer, daß ein Kind mühsam nur einige Phrasen nachzubeten vermag.

Hat der Lehrer das Bekannte aufgefunden und mit seinen Schülern durchgesprochen, damit sie dasselbe genau kennen lernen, so soll er Angrenzendes, Gleichartiges, Gleichzeitiges u. s. w. anfügen.

damit aber diese Vereinigung eine organische werde, muß das Zugefügte in irgend welcher Beziehung zum Vorhandenen stehen; beide müssen irgend etwas Gemeinsames haben, sei es Ort, Zeit, Gelegenheit, Eigenschaft, Begriff, Ding u. dgl. Wenn man das Neue betrachtet hat und es an das vorhandene Alte an dem Punkte anschließt, wohin es gehört, so bildet es ein organisches Gewächs. Damit es aber vollständig mit dem Vorhandenen verwachse, müssen die einzelnen Merkmale zusammengefaßt werden als Ganzes. Analyse und Synthese müssen daher fortwährend wechseln, und man muß Vorzeigen oder Vorzeichnen anwenden, um mit Hülfe der sinnlichen Anschauung das Begriffene zu vergegenwärtigen als Anschauungsbild. Nun erst kann man weiter gehen und in dieser Lehrweise fortfahren, bis man den Begriff erschöpft hat.

Um das Begriffene zu lebendigem Wissen zu machen, soll man es nicht mechanisch wiederholen, sondern nach verschiedenen Richtungen hin den Begriff zergliedern und wieder zusammensetzen, sodaß der Schüler von jedem Punkte, von jedem einzelnen Merkmale aus sich im Ganzen orientiren kann.

Dieses von der Methode vorgeschriebene Verfahren hat den Zweck, die Leitungen von einer Vorstellung zur andern zu erleichtern und zu kräftigen, sodaß nun die Reflexthätigkeit um so sicherer erfolgt, weil alle Leitungsbahnen geebnet, die Reflexe eingeübt sind im Einzelnen und erfolgen müssen, sobald nur eine Vorstellung ins Bewußtsein tritt. Machen wir dies an einem Beispiele verständlich. Der Elefant, das größte Landthier der alten Welt, hat einen großen Kopf mit Stoßzähnen, kleinen Augen, herabhängenden Ohrlappen, einen kurzen Hals u. s. w. Wovon ist die Rede? Vom Elefanten. Was ist er? Ein Landthier. Was für eines? Das größte. Wo lebt er? In der alten Welt. Was versteht man unter alter Welt? u. s. w. Der Schüler muß also zunächst das Wort sich merken. Um dies zu erleichtern, kann man es anschreiben. Jetzt soll er sich ein Bild von dem Landthiere machen. Er hört, daß der Elefant ein Landthier ist, also dessen Merkmale besitzt. Um dieses Bild zu vorvollständigen, fügt er hinzu, daß er sehr groß ist, wozu man ihm das Maß angibt. Der Elefant erhält also bestimmte Umrisse, welche bei der Beschreibung der einzelnen Theile im Detail gezeichnet werden. Der Schüler setzt an den Kopf Zähne, Ohren u. s. w., und wenn er sich nun erinnern will, treten alle diese Merkmale im Gedächtniß

durch Reflexe hervor, sobald diese Einzelnheiten bestimmt aufgefaßt und zu einem abgeschlossenen Ganzen verbunden wurden.

V.

Das Behalten von einzelnen Namen.

Wer fremde Sprachen gelernt hat, namentlich Lateinisch, Griechisch und Hebräisch, wird sich der großen Qual erinnern, welche das Lernen der Vocabeln verursachte, wie lange es dauerte, ehe sie fest saßen, wenn er sie auch im angelegten Vocabelbuch rückwärts und vorwärts hersagen konnte, sobald er abwechselnd die lateinische und dann die deutsche Spalte mit der Hand verdeckte. Das Vocabellernen ist wirklich eine furchtbare Marter, ein roher Materialismus der Gymnasien; es wirkt um so geisttödtender, als es eigentlich wie das Regelwerk der Grammatik dadurch eine geistlose Arbeit wird, daß die Angabe des Grundes, jede Anregung zum Denken, also jede Veranlassung zu Reflexen der Ganglien fehlt. Homo und anthropos heißen Mensch; damit Punktum. Es muß gelernt werden. Diese Wörter, deren Sinn und tiefere Bedeutung dem Schüler unbekannt sind, haften als vereinzeltes Laut- und Wortbild im Gedächtniß, stehen nicht mit verwandten Wörtern oder mit einem ganzen inhaltvollen Satze in Verbindnng, bleiben also für Reflexe schwer erreichbar und werden infolge davon bald und leicht vergessen. Erst wenn das Sprachvermögen zunimmt, Klang und Wortform der fremden Sprache dem Ohr und Auge geläufiger wurden, erst dann lernen sich Vocabeln leichter, weil sie nun Denkstoff sind, mit anderem Wissen in Verbindung treten, sich in Reihe und Glied mit dem übrigen Material des Wissens stellen und mit geeigneten Gedankenreihen so verwachsen, daß sie sofort von selbst hervortreten, wenn die Gedankenreihe in irgend einer Form angeregt wird.

Dasselbe gilt von den historischen und geographischen Namen und von den technischen wissenschaftlichen Ausdrücken, welche das Erlernen der betreffenden Wissenschaften sehr erschweren. Manche Namen wie Alexander, Augustus, Theodorich u. a. lernt man leichter, weil ihr Klang dem Ohre geläufig und bekannt ist, aber es kommt doch häufig vor, daß man die Personen und die Thatsachen verwechselt, d. h. den Personen die Thaten zuschreibt, welche ein

anderer Alexander, ein Agesilaos, ein Pelopidas, ein Xenophon u. s. w. vollbracht haben, weil man sich erinnert, sie hatten mit Persien, Thessalien und Macedonien zu thun. Es entstehen also falsche Reflexe, es werden Namen und Thatsachen verbunden, welche nicht in die verlangte Gedankenreihe passen, und darauf gehen fast alle falschen Antworten hinaus, welche sich auf die Geschichte beziehen. Hebt man hier das Uebel, d. h. scheidet man das den verwechselten Thatsachen Gemeinsame aus, so findet man leichter das heraus, was der betreffenden Person als ihre That zugeschrieben wird. Fremd klingende Namen, besonders geographische, behalten sich um so mühsamer, weil sie keinen Sinn, keine Bedeutung haben, mithin leerer Schall bleiben und man nicht einmal weiß, wie sie ausgesprochen werden. Engländer und Franzosen machen sich fremde Namen mundgerecht oder schreiben sie wenigstens in englischer oder französischer Orthographie, der gewissenhafte Deutsche dagegen tastet nur wenige fremde Namen an, benutzt französische und englische Orthographie, kann aber jene Sprachen nicht lesen, lernt also im Schweiße des Angesichts Nef-York, Orle-ans, My-so-re, Ca-dix, Min-ho, Ta-jo u. s. w. statt Nju-York, Orlihns, Meisur, Cadiß, Minjo, Teschо. Mithin hat er nur Falsches gelernt; Niemand in dem betreffenden Lande versteht ihn. Man sollte die deutsche Aussprache voranstellen und die fremde Orthographie in Klammern dahinter setzen.

Um möglichst praktisch zu verfahren, wollen wir die genannten Gedächtnißstoffe einzeln behandeln und für die besondern Arten des Gedächtnisses nachweisen, wie man zu verfahren hat, um Ganglienreflexe, d. h. Vorstellungsverbindungen, zu Wege zu bringen.

A. Das Lernen von Vocabeln.

Fängt man an, eine fremde Sprache zu erlernen, so sind Laute und Buchstaben mit ihrer abweichenden Aussprache dem Ohre und Auge wildfremd, die Sprachorgane müssen erst daran gewöhnt werden, die fremden Laute hervorzubringen. Man muß sich die Buchstaben, welche eine andere Aussprache erfordern, erst in deutsche Buchstaben übersetzt denken, und diese Mühe erschwert das Lernen, denn erst muß der Mechanismus der Sprachorgane auf die neuen Laute eingeübt werden. Der Schüler muß Zizero und Kikero, Tazian und Miltiades lesen, muß ouranos aussprechen uranos, jardin — schardäng, chapeaux — schapoh; I am — ei äm; my book — mei

buk; giorna — dschorna, nuñez — nunjeß. Dies sind lauter Uebersetzungen der Gesichtsbilder in Gehörbilder und umgekehrt, und dann erst treten die Sprachmuskeln in Thätigkeit. Wenn das langsam geht, so darf man die Geduld nicht verlieren.

Die erste Uebung ist also das Lesen- und Schreibenlernen. Um die einzelnen Wörter im Gedächtniß zu behalten, soll man sie vorsagen, dann nachsagen lassen, sie an die Tafel schreiben, um sie nachschreiben und dann nachsagen zu lassen. Auge und Ohr unterstützen sich gegenseitig, wodurch ein Reflex möglich wird. Haftet das Lautzeichen, so erinnert man sich des Lautes leichter und umgekehrt, je nachdem Auge oder Ohr schärfer auffassen.

Ein bloßer Schall und Klang läßt sich schwer behalten. Manche Thiere lernen ihn mit Hülfe des Hungerns und Prügelns. Pferde und Hunde dressirt man, d. h. diese Thiere merken sich den Schalllaut, denn das Wort als solches verstehen sie nicht. Das Thier lernt bei der Dressur so: es hört den Schall, und da es gewohnt ist, jeden Schall und Laut scharf aufzufassen, weil darauf die Sicherung seines Daseins beruht, so ist das Schallgedächtniß, das Ohr, stark entwickelt. Mit dem Schalle muß es aber auch eine Handlung, also eine Muskelbewegung, verbinden, und wird so oft geprügelt, bis es die Erregung des Ohrnerven auf die Bewegungsnerven überträgt, also die Reflexe der Gehörsorgane mechanisch auf die Bewegungsorgane leitet. — Menschliche Vorstellungen kann kein Thier haben, weil es nicht in Worten und Sätzen spricht; es erzeugt also nur Laut- und Gesichtsbilder. Um durch deren Anregung Bewegungen auszuführen, muß es eben dressirt werden. Anders ist es beim Menschen, welcher mit jedem Wort einen Begriff verbindet. Er sagt Baum, Eiche, Taube, Stein, Bach u. s. w., verallgemeinert also die einzelne Thatsache.

Lernt er ein fremdes Wort, so ist dies ein bloßes Lautbild, welchem er erst einen Sinn unterschiebt, indem er es in die Muttersprache übersetzt. Will er sich auf das fremde Wort besinnen, so muß er die Uebersetzung wissen und sich bemühen, zwischen beiden Wörtern ein Gemeinsames zu finden. Gelingt ihm dies, so entsteht ein Reflex, indem das Bekannte Anregung gibt, das verdunkelte Unbekannte, aber Verwandte ins Bewußtsein treten zu lassen. Bleibt es unmöglich, ein solches Gemeinsames zu finden, so kann man nur mechanisch memoriren.

Um dieses mechanische Auswendiglernen zu vermeiden, gibt es zwei Wege, auf denen man dahin gelangt, Vorstellungsreihen zu bilden. Man soll, wo es geht, eine Aehnlichkeit zwischen dem fremden und deutschen Worte suchen und nicht ein einzelnes Wort, sondern eine Wortfamilie vorführen, weil dadurch Vorstellungsverbindungen entstehen. Wenn der Schüler z. B. homo lernen soll, so füge man hinzu die Wörter humus, fruchtbarer Boden, denn der Mensch stammt von der Erde und wird zu Erde; er ist Erdgeborener, Irdischer. Daher nennt er die Erde auch seine Heimat und nennt menschliches Handeln gegen Mitmenschen und Mitgeschöpfe Humanität. Man achtet und liebt humane Menschen. Hört der Schüler die Wörter Humus und Heimat, so wird ihm wegen der Lautähnlichkeit und Sinnverwandtschaft das Wort homo bekannter, es verliert die Fremdheit, und wenn er sich auf homo besinnen will, so denkt er an Heimat, worauf die abzuwickelnde Vorstellungsreihe ihn auf homo, humanus, humanitas führt und er das l'homme, l'uomo, hombre u. s. w. leicht behält. Der Schüler soll pes lernen. Man sagt ihm: griechisch pus, deutsch Fuß; jetzt behält er pes sehr leicht. Domus erinnert an Dom, in domus ist ein dominus und eine domina, daher der Titel Don, dame, madame, Dame, demoiselle, mademoiselle. Irgend ein Wort ist dem angehenden Lateiner bekannt, er reiht also das fremde domus in eine geläufige Vorstellungsreihe ein und macht es dadurch zu einem bekannten Worte; nebenbei lernt er dominium, domaine, domestique, domesticus, domicile u. s. w. verstehen. Dieser Kreis von Wörtern bildet sich zu Gedankenkreisen aus, der Schüler lernt denkend, und dadurch wird das fremde Wort nicht ein leerer Schall, sondern Träger einer Vorstellung, Glied einer Vorstellungskette, einer historischen Begriffsentwickelung.

Findet man kein verwandtes Wort, so nimmt man eine verwandte Vorstellung. Gravis heißt schwer, ernst. Der Name eines Grafen wiegt schwer; der Graf macht ein ernstes Gesicht; er tritt mit Gravität auf. Gravis erinnert an graben; der graveur gräbt Buchstaben und Wappen in Erz ein u. s. w. Nun frage man: Wer gräbt in Erz ein? Der Graveur. Wie heißt das lateinische Eigenschaftswort? gravis. Wie die schweren französischen Weine? Levis heißt leicht. Der Löwe wird leicht zornig. Also was heißt leicht? Sofort erinnert Löwe durch Gedankenassociation an levis.

Urbs heißt Stadt. In ihr wohnt ein Tischler Urban. Wie heißt Stadt?

Solche Mittel erfordern zwar Mühe, aber sie bringen gute Früchte. Hat der Schüler sich bereits einen kleinen Wörterschatz gesammelt, so lernt er leichter, weil ihm die fremde Sprache bekannter klingt, und nun bedarf man der Beispiele nicht mehr, wohl aber sollte man stets die Wortfamilie berücksichtigen.

Um das Behalten selbst noch mehr zu erleichtern, soll der Schüler, wie gesagt wurde, die Vocabeln abschreiben, damit sie dem Auge bekannt werden und die Schreibung sofort mithaftet im Gedächtniß. In dieser geschriebenen Form ist das Auge gewohnt, das Wort zu sehen; bei ungewohnter Schreibung empfindet das Gedächtniß der Sehorgane die Abweichung: man stutzt und sieht den Fehler. Auch bringt es Vortheil, wenn man laut lernt, das Wort sich wiederholt vorspricht, erst ein Wort lernt, dann das zweite nimmt, und das erste wiederholt, wenn man das zweite weiß, und so fortfährt mit dem Fortschreiten und Wiederholen. Was man abends gelernt hat, wiederholt man am Morgen. Das Gehör ist ein Hülfsmittel zur Verstärkung der Ganglienerregung, weil Auge und Ohr dasselbe bewirken: das Wort- und Lautbild herstellen. Die beiden Ganglien für jene Bilder treten dadurch in Verkehr und erregen sich gegenseitig. Wenn die eine versagt, wirkt die andre, und nun arbeitet auch die schwache.

B. Das Lernen von Regeln und Sätzen der fremden Sprachen.

Man sagt zwar, daß die Grammatik eigentlich eine Logik sei, aber dies paßt nur auf den fertigen Satz, auf den Satzbau. Der bei weitem größte Theil der Regeln mit sammt ihren zahlreichen Ausnahmen enthält nur eine Anhäufung von Thatsachen, also rohes Gedächtnißmaterial. Die Regeln entstehen, indem man für gleichartige Fälle das allgemeine Gesetz sucht. Faßt man dieses zu eng, so folgen hinter dem Gesetz eine Menge Ausnahmen. Versetzt man sich in die Denkweise des fremden Volkes, nimmt man die Wörter in ihrer Urbedeutung und nicht in deutscher Uebersetzung, so versteht sich manche Regel von selbst. Aber dazu hat die Schule keine Zeit, oder es kann die Sprachforschung keinen erklärenden Grund angeben. Der Lehrer kann daher nur Zweierlei thun, um das Gedächtniß zu

unterstützen: er bringt Regeln in Verse und Reime oder führt Formen auf Urformen zurück, um die Entstehung neuer Formen zu erklären, und endlich läßt er die Sprache als etwas Lebendiges, d. h. in Sätzen, lernen.

Welche Mühe macht es z. B., die Geschlechtsregeln mit ihren Ausnahmen zu erlernen! Es gibt nicht einmal im Deutschen durchgreifende Regeln. Die alten lateinischen Grammatiker haben daher in richtigem Takte die meisten Regeln, namentlich die Geschlechtsregeln in Reime gebracht, und viele neuere benutzen diesen Vortheil für das Gedächtniß. Denn indem die zu lernenden Wörter geordnet werden nach regelmäßigem Wechsel und gleicher Zahl der Silben und der Reim die Zeilen an einander kettet, bildet sich ein gewisses Gefühl für diese äußern Merkmale aus. Es kehren die Wörter, wenn man die Regel durchsieht, stets an derselben Stelle wieder, sodaß man es sofort bemerkt, wenn man ein Wort übersprungen hat, weil Silben fehlen und die Verszeile verkürzt ist. Der Reim bindet die Zeilen an einander, weil man infolge des Gleichklangs bei dem einen Reimworte sofort an das entsprechende andere erinnert wird, dabei aber auch die ganze Reimzeile mit der erforderlichen Silbenzahl füllen muß. Es zieht ein Wort das andere nach sich infolge des Wechsels von kurzen und langen Silben; Reflexe lassen sich leichter bilden, da man weiß, wie viel Silben etwa nach dem Anfange der Verszeile folgen müssen und man nun sucht, welche Wörter in das Versmaß passen.

Dieselbe Methode läßt sich auch bei vielen syntaktischen Regeln anwenden, indessen scheint es mir nach meinen Erfahrungen als Schüler und Lehrer angemessener, zu jeder Regel ein Beispiel erlernen zu lassen, und zwar einen sinnvollen Satz oder Spruch, dessen Inhalt interessirt, der das Gemüth anspricht, der einen beherzigenswerthen Gedanken enthält in knapper Form. Das gemüthvolle Interesse, welches man am Inhalte nimmt, steigert bekanntlich die Gedächtnißkraft, und weil der Satz ein in sich geschlossenes Ganzes ist, so kann man kein Wort auslassen, es kettet sich eins ans andere, und daher ruft eins das andere sofort im Bewußtsein wach. Hat man einen solchen Satz im Gedächtniß, so kann man sich die Regel selbst machen; denn es entstehen Reflexe, indem man von der Thatsache auf deren Ursache schließt, welche in der Regel liegt. Statt des mechanischen Memorirens hat man die belebende Arbeit des

Denkens, der Gedankencombinationen, und es bildet sich im lebendigen Satze das Sprachgefühl; die Sprachform wird geläufig. Das vereinzelte Wort haftet schwer im Gedächtniß, man verwechselt und irrt oft, wogegen der gehaltvolle Satz sich tief einprägt.

Was endlich das Erlernen der Declinations- und Conjugationsformen anlangt, so sollte man das geistlose Herbetenlassen von Paradigmen vermeiden und dagegen das innere Gesetz hervorheben und durch Nachdenken den Schüler dahin bringen, das Gesetz aufzufinden oder anwenden zu lernen. Wenn man den Stamm und die Grundform angibt, so vereinfacht sich das ganze Verfahren. Dabei lasse man solche Formulare aufschreiben, übe sie an Beispielen mündlich ein und dann an kleinen Sätzen. Man sagt z. B.: Erste Person des Zeitworts — o, die zweite s, die dritte t, die Mehrheit mus, tis, nt u. s. w. Jetzt nennt man den Stamm am- mit dem Bindevocal a und bildet am-o, am-a-s, am-a-t; am-a-bam, am-a-bas, u. s. w. Hierauf bildet man Sätze: amo libros, pater amat filium suum u. s. w.

Was die geographischen und geschichtlichen Namen anlangt, so muß man sie oft vorsagen und nachsagen lassen, damit das Ohr sich an den Laut gewöhnt; noch nützlicher ist das Anschreiben an die Tafel oder das Einschreiben in die Karte, weil das Auge besser lernt, da das Geschriebene schärfer vor das Bewußtsein tritt als das Gehörte und die Laute oft nicht volltönend genug ins Ohr fallen. Man erkläre die Bedeutung der Eigennamen oder suche eine Aehnlichkeit des fremden Wortes mit einem deutschen auf, um Reflexe und Gedankencombinationen zu veranlassen.

Nach meinen langjährigen Beobachtungen kann ich versichern, daß das Behalten von geographischen Namen, besonders von fremden, der Jugend sehr schwer wird. Mir selbst ist es nicht möglich gewesen, gewisse Namen nicht zu verwechseln. Die Küsten Malabar und Coromandel z. B. verwechselte ich fortwährend und konnte kein Mittel finden, sie endlich sicher im Gedächtniß zu behalten. Da fiel mir endlich ein einfaches Mittel ein. Ich sagte mir, im Wort Coromandel kommt ein o vor, im Wort Osten auch, und Coromandel liegt an der Ostküste. Seit diesem einfachen Mittel, die Gleichheit der Vocale zu benutzen, bin ich nie wieder zweifelhaft geworden, ob Coromandel die Ost- oder Westküste Vorderindiens bezeichnet. Auf ähnliche Weise verwechselte ich oft Irkutsk und Jakutsk. Zuletzt kam

ich auf folgende Combination: Irkutsk liegt am Baikalsee; dieses Wort enthält ein a, Jakutsk zwar auch, aber es liegt doch nicht am Baikalsee. Jeder Mensch mag auf ähnliche Weise sich solche Vorstellungsreihen bilden, welche ihm das Behalten erleichtern. Es lassen sich daher keine besondern Vorschriften geben, vielmehr soll der Lehrer versuchen, ob und welche Vorstellungsreihen er benutzen kann, um Erinnerungsreflexe zu erzeugen. Ich habe Schüler gehabt, denen es durchaus an Gedächtniß für geographische Namen fehlte; mich interessirte dieser Fall, und ich wandte alle Aufmerksamkeit und alles Studium an, um diesen Fehler zu heilen, aber nur bei wenigen ist es mir gelungen. Was ich ihnen heute durch allerlei Combinationen nahe gebracht, d. h. wo ich an Bekanntes angeknüpft hatte, das war am andern Tage vergessen. Um z. B. Madrid faßbar zu machen, habe ich an mater erinnert und Madrid Mutterstadt Spaniens genannt. Habesch ist ein culturarmes Gebirgsland. Sagt man zum Europäer: „Hab' es", so dankt er schön dafür. Beim Gebirge Atlas habe ich an seidene Kleiderstoffe erinnert, welche Damen zu Kleidern verwenden, beim Euphrat an den Heufraß durch Heuschrecken im Steppenlande der Nomaden. Im Ganzen haben diese Namensanspielungen wenig geholfen, und ich habe mich ans Ohr gewendet, das Wort wohl zehnmal hersagen lassen, dann nach und nach neue Worte hinzugefügt und dazwischen stets das eine schwer zu behaltende wiederholt. Dies reichte aber höchstens für eine Stunde aus; in der nächsten war Alles vergessen. Zum Glück sind solche Fälle von Gedächtnißlosigkeit sehr selten, ich zähle nur drei.

VI.

Das Behalten von Zahlen.

Geschichte und Geographie überliefern eine Menge von Zahlen, welche der lieben Schuljugend viel Noth verursachen, sodaß es wirklich eine zeitgemäße Frage wird, wie sich die Schule dieser Ueberhandnahme von geist- und gedankenlosem Material zu erwehren hat. Eine Zahl ist an und für sich eine Abstraction, welche die Jugend schwer begreift. Das Zählen- und Rechnenlernen ist bekanntlich die schwerste Arbeit eines jeden Lehrers. Bei Zahlen kann man sich noch weniger denken als bei fremden Eigennamen; sie haften daher

im Gedächtniß nur als leerer Schall oder als geschriebene Zahlenzeichen. Dazu kommt noch, daß die gezählten Gegenstände oder die geschichtlichen Thatsachen, die geographischen Bemerkungen auch gar keinen innern Zusammenhang, keine entfernte Gedankenverwandtschaft mit einander haben, sodaß sich Ganglienreflexe schwer erregen lassen. Man besitzt nur das Mittel der Gleichzeitigkeit, daß man nämlich Wort und Zahl zu gleicher Zeit las oder hörte. Das Wort pflegt aber auch meistens ein Eigenname zu sein, welcher die Phantasie nicht beschäftigt, mit andern Wörtern keine Verwandtschaft hat, mithin gewissermaßen im Gedächtniß keine Resonanz erzeugt, kein An- und Mitklingen bewirkt. Wenn man sagt: der Chimborasso mißt 27000 Fuß, so macht das fremde Wort an sich schon Schwierigkeit, dazu kommt der Umstand, daß man sich eine Höhe von mehr als einer Meile nicht vorstellig machen, nicht vor die Phantasie bringen kann und gewöhnlich meint, so ein Berg steige schlank und schnell von der tiefern Erdoberfläche auf. Daß' eine Schlacht in dieses Jahr, auf diesen Tag fiel, an diesem Orte geliefert wurde, mag seinen Grund in Märschen und Absichten der Kriegsführer haben, aber für das Gedächtniß bleibt das ohne Werth, weil sich Jahreszahl, Orts- und Personenname ganz gleichgiltig gegen einander verhalten, sich kein Zwischengedanke findet, welcher einen Erinnerungsreflex hervorrufen könnte. Kommen nun gar noch dazu die Zahl der Krieger, der Todten, Gefangenen, Kanonen, eroberten Fahnen, so bildet sich ein ganzer Haufen von Notizen, welche sich nicht in die vorhandenen Vorstellungsreihen einfügen und in lebendige Gedanken umwandeln lassen, sondern vereinzelte Notizen liefern als Rohmaterial.

Um das Lernen von Zahlen zu erleichtern, soll man im Allgemeinen dasselbe schon dadurch erleichtern, daß man bei der Auswahl so sparsam als möglich verfährt und nur die unentbehrlichsten Zahlen lernen läßt, diese aber auch in runden Zahlen. Man kann dies um so leichter thun, weil es Lehrbücher genug gibt, in denen man nachschlagen kann, wenn man die Zahl ganz genau wissen will, und weil es hinreicht in vielen Fällen, die Zahl nur annähernd zu wissen, ja manche Zahlen noch nicht unbestreitbar festgestellt sind. Geradezu thöricht erscheint es mir, die Einwohnerzahl bis auf die Hunderte und Zehner anzugeben, weil sich diese Zahl schon verändert hat, ehe sie gedruckt wurde, und um so unrichtiger wird, je älter das Lehrbuch ist. Dasselbe gilt von der Höhe der Berge und Gebirge, wo

runde Zahlen vollkommen genügen. Man soll daher kurze Zahlen wählen, nur Millionen, Hunderttausende, Zehntausende u. s. w., und die Zahlen unter sich abstufen, sodaß man sie ausrechnen kann und dabei Gedankenreihen entwickelt.

A. Die geographischen Zahlen.

Um das Auswendiglernen zu erleichtern, hat man zwei Mittel anzuwenden. Man soll Tabellen anlegen und die Zahlen so ordnen, daß sie eine stufenartige Aufeinanderfolge bilden, diese Tabellen an die Tafel schreiben und abschreiben oder als häusliche Arbeit daheim anfertigen lassen. Diese Tabellen beschränke man auf das Allernothwendigste. Man lasse sie memoriren, frage sie oft ab und benutze nun diese Zahlen als Vergleichungspunkte und Anhalt für andere Zahlen. Um das mechanische Memoriren zu erleichtern, muß man in die Zahlenreihe Gedanken bringen, sie in eine Gedankenreihe umwandeln, weil nun der Gedanke das Zahlbild erzeugt. Indem man die Zahlen schreibt und dann laut liest, prägt sich das Gesichts- oder Lautbild leichter ein; will man sich erinnern, so tritt das Gesichts- oder Lautbild ins Bewußtsein, und man sieht die Zahl in der Phantasie vor sich. Der berühmte Rechenkünstler Dase gestand, daß er die Zahlenreihen, die man ihm nannte, ohne daß er sie geschrieben sah, im Geiste vor sich wie auf eine Tafel geschrieben sehe. Andere haben dies nachgemacht und gefunden, daß man es durch anhaltende Uebung dahin bringen kann, lange Zahlenreihen zu behalten, wenn man sich gewöhnt hat, sie wie geschrieben im Gedächtniß vor sich zu sehen. Diese Beobachtung ist psychologisch sehr interessant, denn sie beweist, daß die Bilder der Dinge und die Klänge der Laute wirklich an den Ganglien haften, mag man dies nun Spuren, Eindrücke, Narben u. s. w. nennen, denn das Wort thut hier nichts zur Sache.

Wenn das Zahlenbild oder der Laut des Zahlennamens ins Gehirn dringt, so geht in demselben eine Veränderung vor, denn sonst würden wir derselben nicht gewahr. Es leiten aber von außen her Ohr- und Augennervenfasern bis zu ihren Wurzeln. Pflanzt sich diese Bewegung, wenn auch in anderer Weise, zur Gehirnrinde und deren Ganglien fort, so muß sie auch dort eine Veränderung bewirken, eine Spur hinterlassen wie eine Art Abbild. Je öfter sich derselbe Eindruck wiederholt, um so tiefer und deutlicher muß die hinterlassene Spur sich ausbilden, bis sie endlich unverwischbar wird

und nun keine neue Spur mehr aufnehmen kann. Wir sagen dann, daß wir dies und dies uns im Gedächtniß eingeprägt haben, und dieser bildliche Ausdruck dürfte vielleicht buchstäblich zu nehmen sein. Prägt man sich zu gleicher Zeit mehrere Zahlen ein, z. B. 320, so werden diese nach dem Gesetz des Reflexes auch zu gleicher Zeit im Bewußtsein hervortreten, wenn man die Anfangszahl weiß, weil diese sofort, um das gewohnte Gesammtbild zu erzeugen, auch die andern Zahlen muß hervortreten lassen. Hat man blos ein Lautbild im Gedächtniß, so läßt sich dies schwer reproduciren, weil der Laut etwas Flüssiges, Gestaltloses, nur ein Hauch ist, der nicht so mächtig auf die Ganglien einwirkt wie ein Gesichtsbild in seiner plastisch ausgeprägten Gestalt. Man behält daher Gelesenes viel leichter als Gehörtes, bei welchem zu viel verschwindet, Vor- und Nachsilben nicht scharf genug ins Ohr fallen und eine allzu leise Nervenerregung verursachen. Treffen dagegen Laut- und Gesichtsbild zugleich im Gehirn an, so bewirkt die Gleichzeitigkeit eine Verwandtschaft, eine Gemeinsamkeit als Bindemittel verschiedener Eindrücke, sodaß diese bei Wiederholung zur Einheit verschmelzen und als ein untrennbares Ganzes erscheinen. Eins tritt sofort mit dem andern hervor in der Erinnerung.

Eine weitere Erleichterung des Lernens von statistischen Zahlen besteht darin, daß man wenige Hauptzahlen zu Grunde legt und die übrigen durch Combination aus ihnen ableitet. Bei dieser Methode entwickelt man Gedanken- und Urtheilsreihen, welche sich von selbst ergeben und sich ausrechnen lassen. Den Gedankenzusammenhang faßt die Jugend leichter auf als gedankenlose Zahlenreihen. Eine solche Methode ist zwar umständlich insofern, als der Lehrer selbst Listen und Tabellen zusammenstellen und anfertigen muß; aber wenn er seine Schüler an geeigneten Beispielen auf diese Methode einübt, lernt der Schüler die Methode weiter ausbilden, also die Art des Lernens, was ein großer Vortheil ist, da man inhaltslosen Stoff in gedankenerweckenden umwandelt.

Beispiele werden klar machen, was ich unter den oben erwähnten Combinationen verstehe. Die Erdachse hat 1720 Meilen Länge, der Erdumfang 5400 Meilen. Der Schüler muß die Zahl 1720 lernen. Jetzt sagt man ihm, daß der Aequator als Erdumfang wenig über dreimal größer ist als der Erddurchmesser. Er läßt die 20 unbeachtet, multiplicirt die 17 mit 3 und erhält 5100. Da er mit 3 multiplicirte, setzt er 3 mal 100 hinzu und erhält 5400. Diese

Combination scheint umständlicher und hält allerdings den Unterricht auf, aber für die Dauer bleibt die Zahl 5400 fester im Gedächtniß, weil sie durch Combination von Urtheilsreihen entsteht. Leichter behält der Schüler den Satz, die Erde hat dreimal mehr Umfang als Durchmesser. Weiß er diesen, so kann er den Umfang ausrechnen, und wenn er sagt, die Erde hat 5100 Meilen Umfang, so ist dies zwar nicht richtig, aber es nähert sich diese Zahl der Wahrheit und reicht aus. Denn wie lang 5400 Meilen sind, davon hat ein Schüler erst eine Vorstellung, wenn er ausrechnet, wie viel Tage er gehen muß, wenn er um die Erde wandern will. Legt er an einem Tage 5 Meilen zurück, so muß er 1080 Tage, also drei Jahre wandern. Jetzt erst kann sich der Schüler ein Bild machen von einer Ausdehnung von 5400 Meilen. Wie oft muß er Schuhe, Kleider und Wäsche erneuern, ehe er um die Erde herumkommt! Hat sich der Schüler gemerkt, die Erde ist dreimal runder als lang, so wird er sich leicht erinnern, daß er noch 3 mal 100 Meilen hinzufügen muß, wenn er die richtige Zahl für den Erdumfang finden will. Es entstanden Gedankenreihen, die sich gegenseitig bei einiger Uebung hervorrufen und dem rohen Gedächtnißmaterial einen Gedankeninhalt verschaffen.

Das Meer bedeckt 7 Millionen Quadratmeilen. Die Woche hat 7 Tage, das Meer so viel Millionen Quadratmeilen als die Woche Tage. Solche Combination vergißt der Schüler gewiß nicht, da ihn diese überraschende Gleichheit interessirt. Das Meer bildet 5 Hauptmeere, die Hand 5 Finger. Christen haben einen Sonntag, Juden einen Sabbath, so bleiben also 5 Arbeitstage. Das arktische Meer bedeckt 200,000 □Mln., das antarktische die Hälfte mehr, also 300,000, beide also ½ Million □Mln. Der indische Ocean ist gerade noch einmal so groß, also 1 Mill. □Mln. und dazu noch so groß wie der antarktische Ocean, also mißt er 1,300,000 □Mln. Der atlantische Ocean ist ebenso groß, aber übertrifft den indischen noch um den Raum des antarktischen Oceans, mißt also 1,600,000 □Mln. Der stille Ocean hat 2 Mill. mehr Raum als der indische, muß also 3,300,000 □Mln. groß sein.

Bei großen Räumen rechnet man mit Hunderttausenden, merkt sich aber nur deren Hunderte. Es gibt zwei Polarmeere, das kleinste hat 200 tausend Umfang. Fügt man zu diesem einen Meere das zweite hinzu, so wächst auch der Raum um 1, d. h. um 100,000.

Der indische Ocean ist sechsmal größer als das kleinste Polarmeer, hat also 1,200,000 □Mln. Genau genommen ist er noch um so viel größer, als das Südpolarmeer das Nordpolarmeer übertrifft (100,000 □Mln.; also in Summa 1,300,000). Leichter ist die andere Combination: der indische Ocean fügt zur Größe des Südpolarmeeres 1 Mill. hinzu, der atlantische zu dieser Million das Südpolarmeer doppelt, da er das zweite große Meer ist. Der stille Ocean fügt als drittes großes Meer 3 Mill. zur Größe des Südpolarmeeres zu. Es handelt sich also stets um die Zahlen 200 und 300; das Uebrige berechnet man aus Schlüssen, braucht es mithin nicht zu lernen.

Die Menschenhand hat 5 Finger, die Erde 5 Weltmeere und 5 Welttheile. Asien mißt 880,000 □Mln. mit 800 Mill. Ew., Amerika 770,000 □Mln. mit 77 Mill. Ew., Afrika 550,000 □Mln. mit 200 Mill. Ew., Europa 180,000 □Mln. mit 280 Mill. Ew., Australien 160,000 □Mln. mit 2 Mill. Ew. — Der Schüler lernt nur die 8 für Asien und nimmt sie doppelt: 88, die Einwohnerzahl stimmt auch auf die 8. Amerika geht um eine Zahl zurück und die Zahl der Einwohner entspricht derjenigen der Quadratmeilen. Afrika ist um zwei Hundert-Zahlen geringer, nimmt aber dafür diese 200 als Einwohnerzahl in Millionen. Es gibt 5 Welttheile, und Europa ist nahe an fünfmal kleiner als Asien und dreimal kleiner als Afrika in runder Zahl, also hat es etwa 170,000 □Mln., aber es fehlen noch 10,000 □Mln. — so groß ist das deutsche Kaiserreich — mithin mißt es 180,000 □Mln. und hat 280 Mill. Ew., verändert also die 1 in 2, da es der zweitkleinste Erdtheil ist. Australien als zweiter kleiner Erdtheil hat zweimal 10,000 □Mln. weniger (160,000) als Europa und 2 Mill. Einwohner.

Von den 5 Welttheilen sind 3 groß; 5 + 3 macht 8, und der kleine Erdtheil Europa hat 280 Mill. Ew. und 180,000 □Mln., Australien als der zweite kleine Erdtheil zweimal 10,000 □Mln. weniger; doch hat Papua 1 mal 10,000 □Mln. Umfang; Neu-Seeland ist fast halb so groß, Tasmanien ein Drittel kleiner als Neu-Seeland, alle übrigen Inseln sind sehr klein. Neuholland hat 140,000 □Mln., Melbourne gerade so viel Einwohner, Sidney 40,000 weniger, Adelaide etwas über die Hälfte mehr als Sidney. Neuholland hat 140,000 □Mln., 40 Mill. Schafe, also um 100 weniger, aber jedes Schaf gibt 3 Pfd. Wolle, sodaß man 120

Mill. Pfd. gewinnt. Grönland hat 20,000 □Mln. Umfang, ebenso viel Canada, die Vereinigten Staaten von Amerika achtmal so viel, und ebenso viel das britische Nordamerika, wenn man Canada mit einrechnet. Das britische Nordamerika besteht aus 7 großen Theilen und hat 7 Mill. Ew., die Vereinigten Staaten aus 37 Republiken mit fast ebenso viel Millionen Einwohnern; der größte Fluß Missisippi hat mehr als 700 Mln. Länge, die 5 großen Seen bald 7000 □Mln. Umfang, der Staat 37000 Handelsschiffe; die Kanäle sind 100 Mln. länger als der Missisippi, die Pacific-Eisenbahn um 200 Mln., jene also 800, diese 900 Mln.

Ich will diese Methode nicht durch weitere Beispiele erläutern, sondern nur noch einmal das Princip hervorheben und muß es den Lehrern überlassen, sich für ihre besondern Bedürfnisse Combinationstabellen anzulegen, wenn sie sich überzeugt haben, daß meine angedeutete Methode die richtige, wenn auch noch sehr verbesserungsbedürftige ist. Man soll sich also gewisse Grund- oder Elementarzahlen oder wie man sie nennen will, aussuchen. Der Lehrer hat sein Pensum, sein bestimmtes Material, welches er den Kindern in den Kopf bringen muß. Er führt diese vielen Zahlen also auf einige Grundzahlen zurück und leitet alle andern Zahlen von diesen ab. Für Erdtheile und Weltmeere gnügt, wie ich gezeigt habe, Eine Zahl, alle übrigen müssen durch Combinationen gefunden werden. Der Schüler muß also denken, aber indem er verschiedene Zahlen combinirt, sie mit andern Zahlen und Verhältnissen in Verbindung bringt, concentrirt sich sein ganzes Wissen. Was vereinzelt für sich dastand, das fügt er jetzt in eine Gedankenreihe, und dadurch wiederholt er nicht nur sein Wissen, sondern lernt folgern und schließen, macht das todte Gedächtnißwesen zu einem lebendigen, gedankenreichen Erzeugen. Er reproducirt nicht mechanisch im Vertrauen, daß sein Gedächtniß ein treues ist, sondern er schafft sich durch Gedankenarbeit die mechanische Unterlage seines Wissens, er controlirt durch Gedankencombination die Sicherheit des Gedächtnisses und kann nachrechnen, ob er das Richtige im Gedächtniß hatte oder sich irrte. Beim rein mechanischen Memoriren fehlt diese Controle, beim denkenden Auswendiglernen wird sie zur Hauptsache. Außerdem veranschaulichen diese Vergleichungen der Zahlen die Sache. Lernt der Schüler nur die Zahlen der Größe, welche die einzelnen Welttheile haben, so regt ihn dies nicht zum Nachdenken an. Muß er aber

aus der Größenzahl eines Welttheils die der andern ableiten, so springt ihm der Unterschied in die Augen, und er lernt die Karte erst verstehen. In der Schule sieht er eine Specialkarte des Vaterlandes, dann die von Europa. Die Karten sind gleich groß, und der Schüler nimmt den Eindruck der gleichen Größe mit in sein Empfinden und Wissen. Hält man ihm nun Amerika und Asien vor, die nicht größer, wohl gar kleiner sind als Europa, so wird er sich zeitlebens über das Größenverhältniß täuschen, denn nach den Graden mißt er die Länder nicht ab, sondern nur nach dem Augenschein. Muß er dagegen die Größenverhältnisse selbst ausrechnen, dann gewinnt er erst eine klare Vorstellung und lernt die Karte verstehen.

Indem wenige Zahlen zu Grunde gelegt und als Berechnungsmaß benutzt werden, prägen sie sich tiefer ein, und je mehr es gelingt, zwischen Zahl und Gegenstand eine Gedankencombination hervorzubringen, um so mehr tritt die Zahl in engere Wechselverbindung mit dem ganzen Gedankenvorrathe des Schülers. Die an sich abstracte Zahl verwandelt sich in den Träger eines Gedankens und wird gar Mittelpunkt einer mehr oder minder entwickelten Gedankenreihe. Das Wort Frankreich besteht aus 9 Buchstaben; das Land hat über 9000 □Mln., 4 große Flüsse, 4 große Seehäfen und 4 mal 9 Millionen Einwohner. Die erste Silbe des Wortes Frankreich hat 5 Buchstaben, die zweite 4. Es gibt im Lande 5 Städte mit 100—300,000 Ew. und 4 Städte mit mehr als 300,000; wenn man diese vier doppelt zählt, so gibt dies die Einwohnerzahl von Paris (über 2 Mill.). Fragt man den Schüler nach der Buchstaben- und Silbenzahl des Wortes Frankreich, so wird er sich leichter der statistischen Zahlen erinnern, wenn er einigermaßen eingeübt ist, weil sich kleine Zahlen leichter behalten als Tausende und Hunderttausende.

England hat in allen 5 Erdtheilen Besitzungen, über 5000 □Mln. Umfang, besteht aus 3 vereinigten Königreichen, hat an 30 Mill. Einwohner, 3 Gebirgsgruppen, 3000 Mln. Eisenbahnen, verkauft für 3000 Mill. Gulden Waaren, besitzt 9 große Seehäfen, zweimal 300 Kriegsschiffe und mehr als zweimal 300 Meilen Kanäle. London hat 3 Mill. Einwohner, das Land 6 große Fabrikstädte mit mehr als 300,000 Bewohnern, und jene liefern 6 Hauptartikel der Manufactur und 3 Hauptstoffe als Rohwaaren (Metalle, Steinkohlen, Wolle).

Eine andere Erleichterung des Behaltens von statistischen Zahlen

liegt in den Tabellen, in denen man die Zahlen ihrer Reihenfolge nach gruppirt und dabei wieder Unterabtheilungen bildet. Europa hat fünf Kaiserreiche, von denen eins jetzt Republik wurde. Die Türkei, Oesterreich, Deutschland und Frankreich haben an oder über 10,000 □Mln., Rußland ist 2½ mal größer als die andern zusammen, mit Einschluß Sibiriens neunmal. Von den 10 außerdeutschen Königreichen dehnen sich 4 über mehr als 5000 □Mln. aus, und zwar hat 1 9000 Mln. (Spanien), 1 gerade 8000 (Schweden) und 2 (Italien und England) über 5000 □Mln. Sie bilden Halbinseln. Die europäischen Inseln Dänemarks messen an 2500 □Mln.; um 1000 kleiner ist Portugal, nur den dritten Theil Umfang hat Griechenland (900 □Mln.) und fast ein Drittel kleiner als dieses letztere ist Holland (600 □Mln.) und Belgien (500 □Mln.). Schweden und Norwegen haben zusammen an 14,000 □Mln.; Norwegen ist ein freier Bauernstaat und die Republik Schweiz hat die Hälfte Umfang des vereinigten Gebirgslandes Schweden-Norwegen in Hunderten (700). Wenig größer als die Schweiz ist das Gebirgs- und Waldland Serbien, doppelt so groß Portugal und dreimal so groß Moldau-Walachei.

Der Schüler merkt sich zunächst die Zahl 10 (Königreiche) und dann die Zahl 4 (die großen Königreiche). Die Größe dieser 4 Königreiche schwankt zwischen 9 und 6 tausend; die Mitte ist also 8000, d. h. 2 mal 4. Diese 4 großen Reiche sind Halbinseln. Schweden hat das Normalmaß 8, Spanien geht um eine Zahl darüber, die 2 andern um je 2 Zahlen darunter, kommen also auf 6. Von 6 ist die Hälfte 3; 6000 in 2 Theile zerlegt, gibt 3000 und 2 Königreiche. Jene 3000 getheilt durch 3 gibt 1000 (Griechenland), aber um die Zahl 1000 schwanken 3 Königreiche: Portugal (die Hälfte von Dänemark) und Holland-Belgien. Diese theilen sich in die 1000 derart, daß Holland 100 mehr hat als Belgien. Um 100 □Mln. größer ist die Schweiz, und 100 mehr als die Schweiz hat Serbien; beide besitzen keinen Adel. Serbien, Griechenland und Moldau-Walachei gehörten zum türkischen Reich, Griechenland hat einen König, die Moldau-Walachei, obgleich mehr als noch einmal so groß als Griechenland, ist ein Fürstenthum wie Serbien. In allen drei genannten Reichen herrscht die griechisch-katholische Kirche, und die Moldau-Walachei ist fast dreimal größer als Serbien. Die großen Königreiche liegen im Norden, Süden und Westen Europas und eins

ist ein Inselland, die kleinen findet man am Westrand Europas, in der Mitte und an der Donau. Dänemark und Moldau-Walachei sind Flachländer und fast gleich groß, und Dacier (Dänen) wohnten vor Zeiten an der untern Donau. Die Halbinselanhängsel Portugal und Norwegen liegen an der Westküste, sind zwei Reiche, jenes dreimal so klein als dieses; Norwegen treibt viel Fischfang und kauft in Portugal Seesalz zum Einsalzen der Fische, die man in Portugal als Fastenspeise genießt.

Das Kaiserthum Deutschland besteht aus 4 Königreichen, 4 Großherzogthümern, 4 Doppelländern (Schleswig-Holstein, den beiden Mecklenburg, den beiden Hessen und Elsaß-Lothringen), aus (ehemals) 4 Reichsstädten und aus 4 Gruppen von Fürstenthümern (den anhaltinischen, den hohenzollernschen, thüringischen und Weserfürstenthümern). Preußen hat 8 alte und 4 neue Provinzen, mißt über 6000 □Mln. mit 24 Mill. Einw. (6 mal 4); Baiern ist 4 mal kleiner (1400 □Mln.), Würtemberg 4 mal kleiner als Baiern (350 □Mln.), Baden und Sachsen sind gleich groß (270 □Mln.), Mecklenburg um 30 □Mln. kleiner als Sachsen (240), Darmstadt um 100 □Mln. kleiner (140) und Oldenburg um 20 □Mln. (116). Die übrigen Staatchen haben 20—200,000 Einw.

Preußen hat 8 alte Provinzen, 8 große Flüsse, 8 Hauptstädte und Residenzen, wenn man die alte Krönungsstadt Frankfurt mit einrechnet, und Berlin 800,000 Ew. An der Ost- und Nordsee liegen 8 große Seestädte, und das Kaiserreich hat 8 Hauptgebirgszüge (Vogesen, Schwarzwald, Fichtel-, Erz-, Riesen-, rheinisches Schiefer-, Weser- und Harzgebirge) und 8 Volksstämme mit ihren Dialekten.

Es mögen der Beispiele genug sein. Vielen Lesern mögen sie zu verwickelt, zu künstlich erscheinen, um in der Schule angewandt zu werden. Ich habe diese Beispiele aber nicht zu dem Zwecke vorgelegt, damit man sie sofort verwenden soll, vielmehr geht meine Absicht nur dahin, an Beispielen nachzuweisen, wie ich meine Theorie möchte verstanden und aufgefaßt sehen. Es muß jedem Lehrer frei stehen, sich die Theorie je nach seinem Dafürhalten, den Umständen und Bedürfnissen der Schule für die Praxis zurecht zu machen. Es kommt nur darauf an, in die inhaltslosen Zahlen Gedanken zu bringen, damit, wenn der Gedanke wiederholt wird, auch die betreffende Zahl in Erinnerung tritt.

Was die Zahlen anlangt, welche in der Botanik und Zoologie über Höhe, Länge und Dicke der großen Thiere und Gewächse gegeben werden, so behalten sie sich leichter, weil sie kleiner sind. Aber auch hierbei möchte ich rathen, gewisse wenige Grundzahlen zur Unterlage zu nehmen, indem man die andern Zahlen mit diesen vergleicht und nun nicht mit Zahlen allein vorrückt, sondern mit veranschaulichenden Vergleichungen. Wenn man sagt, die Eiche wird 80 bis 100 Fuß hoch, so bekommt der Schüler überhaupt eine Vorstellung von der Höhenschätzung. Nun kann man sagen: Die Palme ist noch einmal so hoch, die Cypresse ebenso hoch, die Silberpappel gleichfalls u. s. w. Auch bei der Höhenangabe der Berge soll man einen bekannten oder beschriebenen zum Maßstabe nehmen und sagen: Jener Berg ist 1, 2, 3 mal so hoch wie unser Johannisberg. Wie lange muß man also gehen, ehe man hinauf kommt? Das Gebirge ist 10,000 F. hoch, der Berg noch um die Hälfte höher, wie hoch muß er also sein? Das Zeichnen von Profilen aller Art veranschaulicht solche Höhenverhältnisse und erleichtert das Lernen, weil man bei geübtem Auge dieselben abschätzen kann nach dem Augenmaße und das Profilbild im Gedächtnisse erscheint, wenn man sich an die Zahl erinnern soll. Schon das bloße Anschreiben des Namens und der Zahl an die Tafel erleichtert das Auswendiglernen.

B. Das Erlernen von historischen Zahlen.

Das Auswendiglernen von Geschichtszahlen und gar noch mit dem Datum bleibt für die Jugend stets eine mühevolle Arbeit, wenn man es nicht geradezu eine nutzlose Quälerei nennen will. Was lernen die Kinder als Geschichte? Die Regierungsjahre der Regenten oder Dynastien, Schlachten, Kriege und Friedensschlüsse. Liegt darin etwas Bildendes, Veredelndes, allgemein Menschliches? Durchaus nicht, sondern nur der roheste Materialismus von Thatsachen des Zufalls. Ob die Schlacht in diesem Jahre, an diesem Tage war, was hat dies mit der Geistesbildung zu thun, wie wirkt dies auf Denken, Gemüth und Charakter? Conflicte der Staaten und Parteien kann man vorhersehen, kann sogar vorher wissen, wer gewinnen wird. Aber Jahr und Tag sind Werke des Zufalls, welche zu dem historischen Werthe der Thatsache auch nicht die geringste Beziehung haben. Ob der Regent so und so lange lebte, hat nur für die Medicin und Physiologie Werth, für das Cultur- und Ge-

schichtsleben entscheidet nur die Persönlichkeit. Um diese aber würdigen zu können, dazu gehören umfassendere Studien, und für viele historische Personen fehlt es selbst dem Mann von Fach an ausreichendem Material, um ein begründetes Urtheil fällen zu können.

Man sollte also die historischen Zahlen auf das geringste Maß herabsetzen, weil sie nur Spiel des Zufalls sind. Als Gymnasiast habe ich die Regierungsjahre der römischen Kaiser, ost- und westgothischen, vandalischen und fränkischen Könige lernen, rückwärts und vorwärts hersagen müssen; als Lehrer der Geschichte habe ich mich darum gar nicht gekümmert, sondern nur einige wenige Jahreszahlen hervorgehoben, welche Thatsachen von weltgeschichtlichen Folgen bezeichneten. Wenn der Geometer eine Erdfläche vermißt, so steckt er Orientirungsstäbe auf. Für solche Orientirungszeichen halte ich die meisten Geschichtszahlen. Es reicht in den allermeisten Fällen aus, das Jahrhundert und wohl auch annähernd das Jahrzehnt zu wissen. Wer sich genauer unterrichten will, mag eins von den zahlreichen trefflichen Geschichtsbüchern zur Hand nehmen oder in einem Conversationswörterbuche nachschlagen.

Die Schule klagt mit jedem Jahre ernstlicher über die Ueberfüllung mit Lehrmaterial, aber wer überbürdet sie denn? Nur sie selbst. Im praktischen Leben braucht man gar vieles nicht von dem, was die Schulpedanterie unter der Firma von allgemein menschlicher Bildung der Jugend aufoctroyirt. Freilich werden die Schulpläne von weisen Herren hinter dem grünen Tisch gemacht, wo man nicht zu berechnen vermag, wie viel Zeit man braucht, um die vorgeschriebenen Pensen durchzumachen, und wo man noch weniger danach fragt, welchen bildenden und praktischen Werth die Schulbubengelehrsamkeit eigentlich hat. Die alten Herren Schulräthe, welche die Volks- und Bürgerschulen nur aus Revisionsreisen kennen, verordnen das Pensum der Klasse wie ein Recept, und hilft es nicht, so hat natürlich der Kranke — der Lehrer — einen Diätfehler begangen. Wie viel Schulmänner sitzen denn in den hohen und höchsten Schulcollegien? Gelehrte wohl ausreichend, Schulmänner nur ausnahmweise.

Mein erster Rath geht zunächst dahin, nur die unvermeidlichsten, wichtigsten Zahlen auszuwählen. Dann soll man die Zahlen je nach Perioden und längern Zeiträumen eintheilen, wo es geht, runde Zahlen angeben, Gleichzeitiges zusammenstellen und durch Einschiebung von Nebengedanken in die Zahlen irgend welche Be-

deutung bringen. Man stelle endlich Zahlen nach Hunderten und Zehnern zusammen, und rechne andere Jahreszahlen danach aus, indem man angibt, wie viel Jahre früher oder später sie fallen.

Z. B. Kyros besteht aus 5 Buchstaben, lebte um 555, eroberte 5 Reiche und hat 5 oft genannte Zeitgenossen: Solon, Krösus, Belsazar von Babylon, welchem Daniel die wunderbare Flammenschrift mene tekel deuten muß, den Astyages und die Königin Tomyris. Sein Reich dauerte 200 Jahre, er hatte 5 berühmte Nachfolger, deren letzter Dareios hieß. Ein Dareios begann etwa 60 Jahre nach Kyros mit den europäischen Griechen Krieg, welcher 60 Jahre mit langen Unterbrechungen dauerte. Es kommt dabei zu 5 großen Schlachten; die erste fällt in den Anfang des Krieges (490), die 3 andern 10 Jahre später, eine bei Salamis, 2 im folgenden Jahre bei Plataä und Mykale (479), von den beiden letzten die Doppelschlacht am Eurymedon 10 Jahre später (469) und 20 Jahre später (449) ward Frieden mit dem Tode des Siegers Kimon. Dieser war der Sohn des Miltiades, welcher 490 die erste Schlacht bei Marathon gewann. Mit Alexander d. Gr. hörte das Perserreich auf. Er besaß 3 Reiche (Makedonien, Griechenland und Persien), lebte um 333 und starb 323 in Babylon, ward in der von ihm erbauten ägyptischen Stadt Alexandrien begraben. Nach seinem Tode bildeten sich 3 große Reiche: Makedonien-Griechenland, Aegypten unter den Ptolemäern, Syrien unter den Seleukiden. Zur Zeit Alexander's lebten 3 große Maler: Zeuxis, Apelles und Parrhasios, und 3 berühmte Bildhauer: Praxiteles, Skopas und Lysippos; während der Perserkriege gab es 3 große Tragödiendichter: Aeschylos, Sophokles und Euripides, und bis Alexander 3 große Philosophen: Sokrates, Platon und Aristoteles, Alexander's Erzieher, und 3 Geschichtschreiber: Herodot, Thukydides und Xenophon. Zeitgenossen Alexander's waren Demosthenes, Diogenes. Zur Zeit des Todes Alexander's endeten in Rom die Streitigkeiten zwischen Patriciern und Plebejern und ward die Gleichberechtigung dieser beiden Stände gesetzlich anerkannt, eroberten die Römer Mittelitalien und auch Unteritalien, welches Pyrrhos aus Epeiros, ein General aus Alexander's Schule, vertheidigte, um Tarent zu schützen, gerade 200 Jahre nach der Schlacht bei Salamis.

Hat man die Thatsachen erzählt, so kann man die Jahreszahlen auf die angegebene Weise einüben, indem man als Richtungspunkte

die Zahlen 555, 333, 480 und 479 festhält, die übrigen durch Combinationen finden läßt. Außerdem knüpfen sich an 5 und 3 andere Erinnerungsmerkmale an Personen und Thaten, welche sich infolge der gebildeten Gedankenreihen bilden und in Alexander ihren Mittelpunkt haben. Endlich verknüpft sich die gleichzeitige allgemeine Geschichte mit dem Namen Alexander's. Braucht man speciellere Zahlen, so lassen sie sich durch Abschätzung des Vorher und Nachher finden. Griechenland hatte 3 große Kriege, den Perserkrieg, der 60 Jahre dauerte, den peloponnesischen Bürgerkrieg, der 30 Jahre dauerte unter Perikles, dem Sohne des Siegers bei Mykale, und die heiligen Kriege, in die sich Alexander's Vater Philipp einmischte und die 20 Jahre dauerten. Sie begannen 100 Jahre nach der Schlacht bei Plataä.

Rom soll ums Jahr 700 (753) gegründet sein, bestand 1200 Jahre. Es sind 7 mal 7 grade 49, und 470 (476) n. Chr. hört das Römerreich auf. Rom hatte 7 Könige, ward auf 7 Hügeln erbaut, bestand aus 7 italischen Hauptprovinzen (Gallien, Etrurien-Umbrien, Latium, Campanien, Samnium, Apulien-Calabrien und Lucanien-Bruttium) und umfaßte später 7 große Reiche (Vorderasien, Afrika, Griechenland, Italien, Spanien, Frankreich-England als Gallien und Germanien.). Die Könige regierten 250 Jahre, die Streitigkeiten zwischen Patriciern und Plebejern dauerten dann auch 200 Jahre (500—300), die großen auswärtigen Eroberungskriege etwa 250 Jahre (264—9), die Bürgerkriege von den Gracchen bis Augustus 100 Jahre (133—30), und die Kaiser regierten 500 Jahre. Nachdem die Kaiser 200 Jahre regiert hatten, begannen die Völkerwanderungen. Seit den punischen Kriegen treten die Helden wie Zweigestirne auf: Hamilkar-Hannibal, Scipio der Aeltere und Jüngere, die beiden Gracchen, Marius und Sulla, Cäsar und Pompejus, Octavian und Antonius. Die punischen Kriege dauerten 120 Jahre mit Pausen, der erste 20 Jahre, der zweite 15, der dritte 3 Jahre (5 mal kürzer); die Zeit der Gracchischen Unruhen mißt 10 Jahre, die des Marius und Sulla doppelt so viel, die des Cäsar und Pompejus 30 J. und die des Antonius und Octavian die Hälfte, nämlich 15 Jahre.

Man merke also folgende Zahlen als orientirende Richtungspunkte: Roms Gründung in runder Zahl 750 v. Chr. (Dejoces, Salmanassar und Hosea, 100 Jahre später Psammetich, 200 Jahre

später Solon, Kambyses, Psammenit, Nebukadnezar, Jerusalems und Ninives Untergang). Die Könige sollen 250 J. regiert haben, Rom wird Republik (509; Athen wird 510 Republik) u. s. w. Es herrschen also die Zahlen 200, 250 und das Doppelte 500 vor, nach denen man die andern Zahlen abmessen kann. Der erste punische Krieg dauert etwa 20 Jahre (264—246), dann ist 20 Jahre Ruhe (bis 218), worauf der 15jährige zweite punische Kieg beginnt mit 5 Hauptschlachten (Trebia, trasimenischer See, Cannä, Nola, Zama). Jetzt folgen 50 Jahre Ruhe und dann der dreijährige letzte punische Krieg, der 146 endigt, wo auch Achaja römische Provinz wird. Nach 10 und 3 Jahren (133) beginnen die Gracchischen Unruhen, die 10 Jahre dauern. Nach 10 Jahren Ruhe fangen die Bürgerkriege in Italien an, wozwischen die mit den Teutonen, Jugurtha, Mithridates fallen, und dauern diese 4 Kriege 40 Jahre (112—78), worauf der Bürgerkrieg zwischen den Generalen fortdauert bis Augustus (30), also 70 Jahre.

Indem man solche Abschnitte macht und für jeden einen oder einige Zahlen angibt, kann man die übrigen Zahlen leicht finden. Stimmen sie nicht ganz genau, so schadet dies im Wesentlichen gar nichts, weil ja die Zahl das Zufällige ist und man aus Vorsicht sagen kann: gegen diese oder jene Zeit, etwa um das Jahr so und so. Dies reicht vollkommen aus, weil man nach diesen Richtungszahlen berechnen kann, was vorher und was nachher geschehen ist, ob es lange oder kurz vorher oder nachher geschah. Man kann sich höchstens um 10—20 Jahre verrechnen, und diese sind für die Weltgeschichte mikroskopische Differenzen. Der Fachmann soll die Zahl genau wissen, für den Schüler genügen in den meisten Fällen annähernde Zahlen.

Noch einige Beispiele aus der deutschen Geschichte. In den meisten Bürgerschulen wird man natürlich die alte Geschichte kurz fassen, um für die deutsche mehr Raum und Zeit zu gewinnen. Man wird also einfach sagen, 750 v. Chr. ward Rom gebaut und etwa 750 (genau 768) n. Chr. beginnt mit Karl d. Gr. die deutsche Geschichte. Er regierte an 50 Jahre, seine Nachkommen als Karolinger 200 Jahre (972), also 4 mal so lange als er selbst, worauf sein Reich in 3 Reiche zerfiel. Im Jahre 800 ward er in Rom zum Kaiser erwählt und 160 Jahre später erhielt Otto I. denselben Titel, welcher seitdem beim deutschen Reiche blieb. Es folgten 5

sächsische Kaiser, die zusammen etwas über 100 Jahre regierten (919 bis 1024: Heinrich I., Otto I., II., III., Heinrich II.). Sie fangen mit einem Heinrich an und endigen mit einem Heinrich. Dazwischen herrschen 3 Ottos. Der erste regiert etwa 20 Jahre, der zweite nahe an 40, der dritte und vierte je zehn Jahre, der letzte wieder 20 Jahre. Nebenzahlen sind 933 und 955. Die fränkischen Kaiser regieren auch 100 Jahre (1024—1125) und sind ihrer 4, von denen der erste Konrad, die übrigen Heinrich heißen. Der erste regiert 15 Jahre, der zweite auch so lange, der dritte über dreimal so lange, gerade 50 Jahre (1056—1106), und der letzte 20 Jahre. Nun folgt der Sachse Lothar, welcher wieder 15 Jahre regiert, worauf die Hohenstaufen 100 Jahre herrschen (1137—1254) und zwar 6 Kaiser (Konrad III. an 15 J., Friedrich I. 40 J., Heinrich VI. 7 J., Philipp 10 J., Friedrich II. 35 Jahre und Konrad IV. nahe an 5 Jahre (1254). Nach 14 Jahren wird dessen Sohn Konradin in Neapel hingerichtet von dem französischen Thronräuber Karl von Anjou.

Man hat also 4 Dynastien, welche ein halbes Jahrtausend regieren, die erste 200 Jahre, die übrigen je 100 Jahre. Die erste Dynastie hat 3 bekannte Herrscher (Karl, Ludwig den Frommen, Ludwig den Deutschen), die zweite Dynastie 5 Herrscher, die dritte 4 und die fünfte 6, also noch einmal so viel als die erste und halb so viel Zeit.

Richtschnur für die Zahlen ist 768—814 (Karl d. Gr.) und 800 (die römische Kaiserkrone). Der Sohn regiert 25 Jahre (840) und nach 3 Jahren die Theilung des Reiches je nach den Sprachen in drei Reiche. — Also 814 und 843. Hundert Jahre etwa nach Karl's Tode wird Konrad von Franken König von Deutschland (911) und nach 8 Jahren folgt das sächsische Kaiserhaus (919), hierauf das fränkische (1024) und dann das hohenstaufische (1137). Man hat also die Zahlen 800 für Karl d. Gr., 920, 1020, 1130 für die übrigen Herrscherfamilien. Prägt man diese Hauptzahlen ein, so kann man vorwärts und rückwärts die übrigen Zahlen finden, selbst die fünf Kreuzzüge einfügen (1095—1295; 1150, 1190, 1205, 1230) in runden Zahlen, welche als Endziffer 5 oder 0 haben, 200 Jahre dauern und aus den Perioden 150, 40, 15 und 25 bestehen. Diese Grundzahlen reichen für die Dynastien (100—105 Jahre) und ebenso für die Kreuzzüge (200 Jahre) aus. Friedrich I. unternahm 4 Züge

gegen Italien 1154, 1158, 1164, 1174, bei Endziffern 4 und 8 also ein neuer Kriegszug, 1200 Schwertbrüderorden in Livland, nach 24 Jahren deutscher Orden in Preußen, bei umgekehrten letzten Zahlen (1241) die Mongolen in Schlesien und 10 Jahre vor der Gründung des Schwertbrüderordens Friedrich's I. Tod.

Im Jahre 1420 begann der Hussitenkrieg, 1520 stand Luther vor dem Reichstage zu Worms, 1620 brach der Aufstand in Prag aus, welcher den dreißigjährigen Krieg veranlaßte, 1720 erfolgte der Frieden nach dem nordischen Kriege (3 Jahre vorher starb Karl XII., 5 Jahre nachher Peter I., 16 Jahre nachher Eugen der tapfere Ritter); 1820 Aufstand in Italien, Spanien und Griechenland. 1632 stirbt Gustav Adolf, 1634 Wallenstein, Schlacht bei Nördlingen, 1642 Sieg bei Breitenfeld, 1640—48 Frieden. Christine dankt ab. 1740 wird Friedrich II. König, 1840 Friedrich Wilhelm IV., 1740 folgt Elisabeth auf Anna, beginnt der österreichische Erbfolgekrieg, 1748 Friede zu Aachen, 1848 europäische Revolution.

Im Jahre 1790 tagt die Nationalversammlung in Versailles, stirbt Joseph II., war Washington Präsident der Repuplik, Katharina II., 1795 wird der Terrorismus gestürzt, Polen getheilt, verfassen Schiller und Goethe ihre Meisterwerke. Die constituirende Versammlung 1789—91, 1793 der König hingerichtet, 1795 die 5 Directoren, Napoleon in Italien, 1797 Friede zu Leoben, 1799 Ende des Zuges nach Aegypten. Suwarow. Der Staatsstreich in Paris. 1804 Napoleon Kaiser, 1805 Dreikaiserschlacht, 1806 Krieg mit Spanien, 1807 und 8 mit Preußen, 1809 siegt Erzherzog Karl bei Aspern, wird besiegt bei Wagram. Andreas Hofer. Schill, Wilhelm von Braunschweig. 1810, 1811 Vorbereitungen zum russischen Krieg, 1812 Smolensk, Borodino und Moskau, 1813 Groß-Görschen, Bautzen, Dresden, Katzbach, Kulm, Groß-Beeren, Dennewitz, Leipzig (16., 17. u. 19. October). In der Neujahrsnacht 1814 geht Blücher über den Rhein, Paris erstürmt, Napoleon abgesetzt. 1815 Schlacht bei Ligny und Waterloo, Napoleon nach St.-Helena gebracht. Im Jahre 1756 fängt der siebenjährige Krieg an, 1866 Sieg bei Königgrätz, Oestreich muß aus Deutschland austreten. 1870 Napoleon III. gefangen, Wilhelm I. Kaiser von Deutschland, also 100 Jahre nach Polens erster Theilung unter Friedrich II., der Aufhebung des Jesuitenordens und der Geburt Napoleon Bonaparte's.

1771 jagte Ludwig XV. die Parlamente mit Soldaten auseinander, 1871 ward Frankreich zum dritten Male Republik.

Diese Beispiele werden vollkommen genügen, um zu zeigen, wie man Geschichtstabellen anzulegen hat, mag sie der Lehrer nun selbst anfertigen oder von seinen Schülern anfertigen lassen. Es kommt darauf an, gleichlautende Zahlen zusammenzustellen und sie nach einem gewissen Rhythmus zu ordnen. Hat der Schüler die Reihenfolge der Thatsachen im Kopfe, indem er deren innern Zusammenhang auffaßte, sodaß die eine sich als Folge an die vorhergehende anschließt und die Ursache für die nachfolgende wird, so genügen wenige Zahlen, um sich in der Chronologie zu orientiren. Dadurch lernt der Schüler entfernte Thatsachen verknüpfen, weitere Zeiträume übersehen, das Aehnliche und Unähnliche herausfinden, und der scheinbare rohe Gedächtnißstoff wird eine vielseitig bildende Denkübung. Dies bleibt für jeden Unterricht die Hauptsache, weshalb der Lehrer dahin zu streben hat, den Lehrstoffen die geistbildende Seite abzugewinnen. Zugleich dürfte klar werden, daß die Mnemotechnik aus dem Mechanismus des Memorirens nicht herauskommt, sie gibt nur Stichworte, welche mit der Sache selbst nichts zu thun haben. Anstatt zu erleichtern, vermehrt sie nur den Gedächtnißstoff, indem sie Sätze vorlegt, von denen nur einzelne Buchstaben als Zahlzeichen Bedeutung haben. Welche Buchstaben dies sind, das muß man sich merken.

VII.

Das Auswendiglernen von Gedichten und Prosa.

An den Gymnasien ist es althergebrachte Sitte, daß die Schüler ganze Oden des Horaz, viele Verse aus dem Homer, ganze Kapitel aus dem Cicero, Sallust, Cäsar u. s. w. auswendig lernen müssen. Man nennt diesen allerrohesten Gedächtnißmaterialismus humane Bildung und sieht mit pharisäischem Hochmuth auf die materialistischen Real- und Bürgerschulen herab, welche neuere Sprachen und Realien treiben. Welchen Nutzen hat denn diese Zeit- und Kraftvergeudung? Will man das Gedächtniß ausbilden? Dazu geben die übrigen Lehrgegenstände Gelegenheit und Stoff in reichlicher Menge. Thut man es deshalb, damit der Schüler ein schönes Lateinchen

lerne? Wer spricht denn noch lateinisch? Wie soll man denn über Eisenbahnen, Dampfmaschinen, Telegraphen, Banken, Assecuranzen, Constitution, Physiologie und Philosophie lateinisch reden können? Es wimmelt ja in diesen Wissenschaften von modernen Gedanken und Dingen, welche den Römern unbekannt waren, sodaß es an Wörtern fehlt. Man kann die modernen Gedanken nur umschreiben, in nebelhaften Phrasenschwall einhüllen, aber nun und nimmer klar und bündig wiedergeben. Ist denn nicht die altrömische virtus ein ganz anderes Ding als unsere Tugend, die respublica etwas sehr Verschiedenes von unsern Republiken, ein römischer senator etwas Anderes als ein Hamburger Großbürger und Geldsack, ein imperator etwa zu vergleichen mit unserm Feldmarschall? Also jenes Auswendiglernen ist Zeitverschwendung, ist Raub des Kostbarsten, was der Mensch hat, der Zeit, ist ein Faulbett für arbeitsscheue Lehrer. Ich habe es selbst erfahren, wenn unser Lehrer zu faul war oder sich nicht vorbereitet hatte, so ließ er uns Mann für Mann stundenlang memorirte Verse aus der Ilias herbeten, wobei er natürlich im Buche nachlas, ob wir auch richtig herbeteten. Zeit haben wir viel verbraucht, gelernt herzlich wenig, in einem halben Jahre kaum 50 Verse gelesen.

Dasselbe behaupte ich vom Auswendiglernen der sogenannten Kernlieder und zahlreicher Bibelstellen. Jene Kernlieder sind im Durchschnitt sehr unpoetisch, eine gereimte Dogmatik, dem Sinne nach könnte man viele ungereimt nennen. Wozu auswendig lernen? Will man das Lied singen, so schlägt man das Gesangbuch auf. Will man sich erbauen, so gibt es viel Besseres, Vernünftiges, Herzerhebendes, Gemüthbefriedigendes (Spitta, Knapp, Hammer, Rückert, Schefer). Die Bibelsprüche, aus dem Zusammenhange gerissen, werden unverständlich, man muß jüdisches Alterthum, altorientalische Anschauungs- und Denkweise kennen, um sie zu verstehen. Der Jehovah ist Nationalgott, ein Despot, der haßt und vernichtet, die ganze Menschheit ersäuft, eines Apfelbisses wegen die ganze Menschheit ins Elend bringt. Der Christengott dagegen ist Liebe, Erbarmen und Gnade.

Man beschränke also jenen Stoff der Religionsstunden auf das Minimum. Selbst mit dem von Menschen gemachten Glaubensbekenntniß kann die Mehrzahl unserer Zeitgenossen nicht einverstanden

sein. Nur ewig Wahres soll auswendig gelernt werden als Mitgift fürs Leben.

Die aufgezählten Memorirübungen sollte man also hübsch unterbleiben lassen, um keine Kinderquälerei zu treiben. Es gibt aber noch andere, nämlich das Auswendiglernen von Gedichtchen und Geschichten. Beide sind oft sehr fad, sie wollen kindlich sein und werden als Machwerke kindisch. Man sagt, es sei nothwendig, das Gedächtniß der Kinder zu kräftigen. Dies hört sich sehr weise an, wenn die commandirenden Herren Schulräthe nur wüßten, was denn das Gedächtniß für ein Ding ist, und wenn sie nur wüßten, was ein weiches, zartes Kinderhirn vertragen kann, sintemal das Kind nicht die Hälfte versteht von dem, was es auswendig lernen muß. Man eifert von gewisser Seite gegen den Materialismus eines Vogt, Moleschott, Buchner, obschon diese Männer nur Gedanken aussprechen, also sehr immaterialistisch verfahren. Was soll man aber zu dem Materialismus sagen, welcher die Jugend zwingt, Dinge auswendig zu lernen, welche sie nicht versteht, oder welche sie mit Freuden wieder vergißt, weil sie unwahr oder unbrauchbar sind!

Kinder müssen Verschen lernen, wozu? Um das Gedächtniß zu üben. Müssen sie denn nicht den ganzen Tag lernen innerhalb und außerhalb der Schule, weil ihnen jeder Tag, jede Stunde neue Dinge, neue Anschauungen, Erfahrungen und Urtheile zuführt? Sind denn jene Kinderlieder im Durchschnitt nicht leere Reimerei, die kein erwachsener Knabe mehr lesen will? Wozu denn solchen Unsinn, solche forcirte Kinderweisheit der Erwachsenen auswendig lernen lassen? Blos weil ein gläubiger Consistorialrath es anordnet, der sich am Ende über seine pädagogische Befähigung und Berechtigung gar nicht ausweisen kann! Das wörtliche Auswendiglernen ist ein Mechanismus, eine Dressur, welche den Menschen denkfaul macht und ihn künstlich verdummt. Das Behalten im Gedächtniß kommt von selbst, wenn die Jugend Ansprechendes findet. Kinder lassen sich Grimm's Märchen so oft vorerzählen, bis sie dieselben wörtlich auswendig wissen. Warum? Diese Märchen sind echte, ewige, unverwüstliche Kinderpoesie, kein ausgehecktes Machwerk eines pedantischen Jugendschriftstellers, sondern Schöpfungen urwüchsiger Volkspoesie, Spiegelbilder des Menschenlebens. Die Geschichten von Krösus und Solon, von Polyphem und Odysseus, vom hölzernen Pferd, von Siegfried und Chriemhilde lernen die Kinder gern nacherzählen,

bereichern also ihren Sprachschatz, gewinnen Redefertigkeit, grübeln nach über das Gehörte, erquicken Gemüth und Phantasie, und man verlangt nicht, daß sie dieselben wörtlich auswendig lernen sollen, wie die Geschichten von Joseph, Isaak, Jakob, David, Salomo u. s. w., altjüdische Sagen, denen der tiefere sittliche Werth fehlt. Die Jesuiten haben das gedankenlose Auswendiglernen zur Hauptsache gemacht, weil sie die Menschen verdummen wollen, sie an Gedankenlosigkeit gewöhnen und den Schein der Gelehrsamkeit erregen möchten, wenn dies und jenes im Gedächtniß aufgespeichert wird. Der Bauer gilt für unwissend, aber er kennt die Chronik aller Dorfbewohner, erinnert sich der Gewitter, Hagelschläge, Brände, Todesfälle seines Dorfes auf ein halbes Jahrhundert. Der Mann hat unendlich viel im Gedächtniß, mehr als mancher Gelehrter, aber es ist eben keine Gelehrsamkeit, keine Citate von Autoritäten, keine lateinischen Brocken.

Man soll demnach das Auswendiglernen auf das kleinste Maß beschränken, dagegen das Denkenlernen tüchtig ausbilden. Wenn ich also Vorschriften über das Auswendiglernen gebe, so laufen sie im Princip auf Denkübungen hinaus. Das Hersagen aus dem Gedächtniß, besonders von Gedichten, pflegt die üble Folge zu haben, daß die Kinder sich das tonlose Hersingen angewöhnen und namentlich gleichmäßig die Reimsilben allzustark hervorheben und bei ihnen verweilen, wodurch sie oft den Sinn der Zeilen verdunkeln oder ganz entstellen, indem sie Zusammengehöriges trennen und die Interpunctionszeichen überhaupt nicht beachten. Man muß auf diesen Fehler bei Memorirübungen sehr aufmerksam sein, um das unerträgliche singende und eintönige Hersagen nicht aufkommen zu lassen, was die meisten Lehrer übersehen, zur Gewohnheit werden lassen und später nicht mehr unterdrücken können.

Sollen Gedichte auswendig gelernt werden, so hat dies darin seinen Grund, daß ein freier geläufiger Vortrag erzielt wird. Im Gedicht ist man an Wort- und Silbenzahl, Reim und Maß gebunden. Auf der einen Seite wird das Lernen dadurch erleichtert, weil die Reime wie Wegweiser auf die folgenden Zeilen bringen und der regelmäßige Wechsel langer und kurzer Silben Wortstellung und Wortfolge unabänderlich vorschreibt. Auf der andern Seite erschwert der Mangel an Bindewörtern, das ruckweise Fortschreiten der Gedanken und das Regellose der Empfindungen, welche als rein persön-

liche Gemüthserregungen je nach Stimmung und Umständen von einer Gedankengruppe zur andern überschweifen, das mechanische Auswendiglernen.

Man muß also, wenn die Kinder Gedichte auswendig lernen sollen, dieselben erst erklären, denn nur das kann man lernen, was man verstanden hat. Unter dem Erklären meine ich aber nicht ein Breittreten der Ausdrücke und Bilder, noch weniger ein prosaisches Analysiren, sondern das Aufsuchen des Grundgedankens und dann dessen Durchführung mit den Uebergangsgedanken. Das Kind muß den Fortschritt des Gedichtes aufgefaßt haben, damit es sich besinnen kann, wie das Gedicht z. B. im zweiten Verse weiter geht. Dies zu merken wird den Kindern schwer, sie überspringen ganze Verse oder Zeilen, stocken, fangen wieder von vorn an, bis ihnen der fehlende Vers einfällt, d. h. infolge der Reflexe Zeile für Zeile ins Bewußtsein tritt. Man muß dem Kinde daher die Mittel an die Hand geben, solche Reflexe zu erzeugen, und dies geschieht durch die klare Einsicht in den Fortschritt der Gedankenentwickelung. Ein Beispiel wird klar machen, was und wie ich es meine. Ich wähle die „Frühlingsruhe“ von Uhland.

O legt mich nicht ins dunkle Grab,
Nicht unter die grüne Erd' hinab!
Soll ich begraben sein,
Lieg' ich ins tiefe Gras hinein.

In Gras und Blumen lieg' ich gern,
Wenn eine Flöte tönt von fern,
Und wenn hoch obenhin
Die hellen Frühlingswolken ziehn.

Es ergibt sich hierbei etwa folgendes Zwiegespräch zwischen Lehrer und Schülern. Was wünscht der Dichter? — Er will im Grase einer blumigen Wiese liegen. — Warum denn? — Um die Lieblichkeit des Frühlings zu genießen. — Was gefällt ihm denn so? — Er will am blauen Himmel die weißen Wölkchen hinschweben sehen, um sich das frische grüne Gras mit den bunten Blumen, und dazu tönt sanft von der Ferne her ein weicher Flötenton. — Fängt Uhland mit diesen Gedanken das Gedicht an? — Nein. — Womit denn? — Mit dem Grabe. — Warum wohl? — Weil man die Menschen ins Grab legt. — Wie ist es im Grabe? — Dunkel. — Wie die Erde im Frühlinge? — Grün. — Welchen Gegensatz bildet also

Uhland? — Den zwischen dem dunkeln Grabe und der grünen Erde. — Welches gemeinsame Wort verbindet diesen Gegensatz? — Menschen legt man ins Grab oder sie legen sich ins Gras. — Wie nennt man die Handlung des ins Grab Legens? — Begraben. — Will der Dichter sich legen? — Nein. — Was will er denn? — Liegen. — Welche beiden Zeitwörter wechseln also ab? — Legen und liegen. — Wie unterscheiden sich diese? — Man legt Todte, der Ruhende liegt. — In welchen Zeilen kommen diese Zeitwörter vor? — In der ersten und vierten. — Wo stehen sie da? — Am Anfange. — Wie viel Silben hat die erste Zeile? — Acht. — Mit was für einer Silbe beginnt und schließt die Zeile? — Sie beginnt mit einer kurzen und schließt mit einer langen. — Und die zweite Zeile? — Sie ist der ersten gleich. — Also was sagt der Dichter in der ersten Zeile? — Man soll ihn nicht ins Grab legen. — Warum nicht? — Weil es dunkel ist. — Nun sagt mir dies im Versmaße her! — O legt ins dunkle Grab mich nicht. — Wie lautet der Reim? — Grab — hinab. — Wie muß also die erste Zeile schließen? — Mit Grab. — Jetzt sagt sie richtig her! — Noch einmal und betont richtig. Welches Wort muß die zweite Zeile schließen? — Hinab. — Wo hinab? — Unter die Erde. — Wie sieht diese aus? — Grün. — Wie lautet also die zweite Zeile? — Sagt die erste und zweite Zeile her. — Wie viel Silben hat die dritte Zeile? — Sechs. — Und die vierte? — Wieder acht. — Will der Dichter hinab? — Nein, sondern hinein. — Wo hinein? — Ins tiefe Gras. — Er will also gewissermaßen begraben sein im tiefen Grase, aber um dort behaglich zu liegen. Wie lauten daher die beiden letzten Zeilen? Wiederholt alle vier Zeilen!

Im zweiten Verse gibt der Dichter die Gründe an. Welches sind diese? — Er liegt gern in Gras und Blumen. — Wann liegt es sich dort träumerisch behaglich? — Wenn man in der Ferne eine Flöte hört und über sich weiße Wolken ziehen sieht. — Was für Wolken sind dies? — Frühlingswolken. — Wie lautet also der zweite Vers? Wiederholt das Ganze! Uhland fängt also an, daß er nicht im Grabe liegen will, sondern im Grase, um anschauend die Schönheit des Frühlings zu genießen.

Hat der Schüler die Disposition aufgefaßt, merkt er auf Reime und Silbenzahl, so kann er durch Nachdenken das Gedicht reconstruiren.

Wenn der Schüler sich erinnert, daß vom Begrabenwerden, von Grab und Gras, vom dunklen Grabe und grüner Erde die Rede war, so fallen ihm einzelne Ausdrücke ein. Auch erinnert er sich des Fortschritts vom Legen zum Liegen, dann der Silbenzahl, und so wird ihm das Besinnen leichter, weil er nicht im Unklaren und Ungewissen herumtappt, sondern weiß, was er zu suchen hat, und ob er das Richtige fand. Kann der Schüler bei der dritten Zeile nicht weiter, so erinnert er sich an das Begraben, ans Gras, an die dritte kürzere Zeile und kommt endlich auf die Textworte. Vom zweiten Verse weiß er, daß er die Gründe für den ersten enthält, daß vom Gern-Liegen, von Flöte und Frühlingswolken geredet wird, die obenhin ziehen. Das „gern“ bringt auf „fern“, das „ziehn“ auf „hin“, namentlich wenn man darauf aufmerksam gemacht hat, daß dieser Reim nicht genau darf genommen werden.

Bei erzählenden Gedichten merkt man sich den Fortgang der Handlung und die Stellen, an denen Schilderungen eingeschoben sind. Gewöhnlich begehen die Kinder den Fehler, daß sie ein ganzes Gedicht auf einmal lernen wollen, es der ganzen Länge nach lesen und es behalten wollen. Man muß ihnen also in der Schule zeigen, wie man lernt, indem man zwei Zeilen öfter laut liest, sie dann aus dem Kopfe hersagt, die nächsten zwei Zeilen hinzufügt, dabei die beiden ersten wiederholt und endlich den ganzen Vers so lange wiederholt, bis er festsitzt. Mit dem zweiten Verse macht man es ebenso, bis nach und nach das Gedicht gelernt ist. Für die Unterweisung in der Schule genügen zwei bis drei Verse. Wem das Lernen von Gedichten schwer wird, sollte sich die Disposition des Ganzen derart aufschreiben, daß er die Stichwörter und Reime sich notirt und nach diesem Gerippe das Gedicht herzustellen sucht. Es fallen ihm, wenn er die Stichwörter und Reime liest, die Nebenbemerkungen, Beiwörter, Wortstellung und Ausschmückung nach und nach ein, weil die Gedanken sich nach und nach vervollständigen.

Nach meinen Beobachtungen wenden die Lehrer zu wenig Aufmerksamkeit auf die Art, wie die Schüler lernen. Gewöhnlich überbürden sich dieselben, lesen die ganze Aufgabe wiederholt durch, denken zu wenig, sondern verlassen sich auf den Mechanismus des Gedächtnisses. Gelingt ihnen die Arbeit wegen des allzu großen Umfangs nicht, so verlieren sie Muth und Selbstvertrauen und behaupten, sie können dies nicht lernen, es will ihnen nicht in den Kopf. Solchen

Fleißigen muß man Muth machen, indem man ihnen zeigt, wie sie die Aufgabe stückweise vorzunehmen haben. Nach einigen Versuchen sehen sie das Vortheilhafte der vorgeschlagenen Methode ein und sind dann gute Lerner. Andere wieder verlassen sich auf ihr gutes Gedächtniß und lernen ganz gedankenlos. Wenn man sie dann über das Gelernte fragt, so wissen sie keinen rechten Bescheid, bringen die gelernten Stichwörter vor, können aber über deren Sinn und Bedeutung keine Antwort geben. Solche Schüler halte ich für faul, weil sie die Mühe des Durchdenkens und innern Aneignens des Lehrstoffes scheuen. Ich habe ihnen das wörtliche Memoriren untersagt und von ihnen verlangt, daß sie mit ihren eigenen Worten das wiederholen, was im Lehrbuche steht. Um ihnen dies zu erleichtern, fragte ich den Inhalt seinen Hauptgedanken nach ab, ließ mir das Warum und Wie, Gründe, Ursachen und Folgen angeben, und dann mußten sie das Abgefragte in zusammenhängender Rede wiederholen.

VIII.

Wenn ich schließlich noch von dem Auswendiglernen prosaischer Aufsätze und eigener Reden sprechen muß, so meine ich, daß dabei viel Mißbrauch getrieben wird. In Oestreich war und ist das wörtliche Auswendiglernen des Lehrbuchs noch sehr im Gange, und die zahlreichen Prüfungen, die man mit großer Feierlichkeit begeht, laufen meistens nur auf Hersagen hinaus. Um recht sicher zu gehen, nimmt man die letzte Woche noch Vorprüfungen vor, damit die Kinder sich die vorkommenden Fragen und Antworten merken sollen.

Im Ganzen sind dieselben Hilfsmittel anzuwenden, wie sie bereits angegeben sind. Man soll sich den Stoff in kleinere Theile zerlegen und den Gedankengang sowie die Stichwörter festhalten. Rhythmisch geordnete Prosa, wie Bibelsprüche und Reden, behalten sich leichter, weil der Paralellismus der alttestamentlichen Poesie von selbst den Gegensatz verlangt, worauf man also aufmerksam zu machen hat, und der rhetorische Periodenbau der Reden von selbst zum Abschluß der Periode drängt. Hat man sich den Gedankengang gemerkt oder aufgeschrieben wie ein Additionsexempel, den Text sich einigemal durchgelesen, so bleibt schon Vieles im Gedächtniß haften.

Stockt man beim Einüben hier und da, so liest man den Text noch einmal, beachtet besonders die schweren Stellen und wiederholt das Ganze.

Besondere Schwierigkeit macht der Uebergang von einem Hauptgedanken zum andern. In diesem Falle hat man auf den Bau des Uebergangssatzes zu achten. Entweder bildet dieser einen Gegensatz oder eine Beschränkung, Ergänzung, weitere Begründung oder eine Fortsetzung. Hat man diesen Gedankenzusammenhang aufgefaßt, so merke man sich die Stichwörter, d. h. die ersten Worte des neuen Satzes oder Gedankens. Sitzen diese fest, so verlangt der Satzbau, wenn man den auszusprechenden Gedanken bereits kennt und die wichtigsten Ausdrücke des Satzes im Sinne hat, durch den Mechanismus der Sprachfertigkeit dessen Durchführung von selbst. Es entstehen die oft erwähnten Reflexe der Ganglien, z. B.: „Falls der Erwerbstrieb nicht sehr groß ist, geben Menschen, welche infolge schwacher Moralität und starken Verheimlichungstriebes Betrügereien begangen haben, die Früchte ihrer Verbrechen wieder heraus. Dabei empfinden sie eine innere Freude über die Schlauheit, mit welcher sie ihre Gegner zu überlisten wußten." — Hier ist von Betrügern die Rede, welche zurückgeben. Es geschieht dies in dem Falle, daß der Erwerbstrieb nicht sehr groß ist. Der Satz beginnt mit dem Bedingungswort „falls" und ist sofort memorirt, weil der Gedanke ihn in vorliegender Form verlangt. Indessen sind nicht alle Menschen gemeint, sondern nur eine gewisse Klasse, welche in einem Relativsatze charakterisirt wird durch die Stichwörter „schwache Moralität" und „starker Verheimlichungstrieb" als Ursache von Betrügereien. Dieser Satz muß grammatisch dem Satzanfange angepaßt werden und lernt sich auch leicht. Der Schluß des Satzes sagt aus, was solche Menschen thun: sie geben die Früchte ihrer Verbrechen (Stichwort) zurück. Der Satz könnte anfangen: Es gibt Menschen, welche, falls u. s. w.; aber dann wird er zerhackt. Fließender ist der Satzbau, wenn man mit „falls" anfängt. Es kommt aber noch eine Nebenbemerkung über innere Freude und deren Motiv, die gelungene Ueberlistung durch Schlauheit, hinzu: ein Haupt- und Relativsatz. Hat man also den Gedankengang aufgefaßt, so ergibt sich der Satzbau von selbst.

Wer eigene Reden vorzutragen hat, wird wohlthun, wenn er sie nicht wörtlich memorirt, sondern zunächst nur die ersten Sätze, damit er in Fluß kommt; dagegen soll er die Disposition sicher im Kopfe haben, sich die Uebergangs- und Fortführungsformen und die

4*

Hauptgedanken, Hauptbilder, überhaupt die Glanzstellen merken. Hat er sie ausgearbeitet, so muß er sie wiederholt sich laut vorlesen, um zu hören, ob die Perioden Klang und rhythmischen Fall haben und wieweit er bei Modulationen der Stimme Gewalt über Brust und Lunge hat. Um das Behalten zu erleichtern, ist es gut, auffallende Uebergangsstellen und Hauptstellen mit rother Tinte zu unterstreichen, weil sie dann mehr ins Auge fallen und als Gesichtsbild deutlicher haften, während das flüchtig Gelesene sich nicht so scharf und tief in den Ganglien ausprägt, nur flüchtige, leicht verwischbare Spuren hinterläßt. Oft bin ich in die Lage gekommen, Reden halten zu müssen, obschon ich kein Rednertalent besitze. Ich arbeitete sie aus und lernte sie auswendig. Da fehlte mir mitten in der Rede das Stichwort. Um nicht aufhören zu müssen, sprach ich weiter, kam in den Text, wieder heraus und taumelte voll Herzensangst bis zur Schlußphrase. Niemand hatte dies bemerkt; da mir dies noch ein paarmal so erging, so zog ich mir die Erfahrungsregel aus den Unfällen, nie wörtlich zu memoriren, sondern es so zu machen, wie ich eben angegeben habe. Ich lernte die Anfangssätze, prägte mir die Disposition ein, las die Rede öfter durch, daß mir die Hauptgedanken mit ihren Schlag- und Kernwörtern geläufig wurden, und dann ging es frisch drauf los. Ich bin nie wieder herausgekommen, weil ich eben nie drin war; ich extemporirte unter Anleitung eines ausgearbeiteten und oft durchgelesenen Manuscripts.

Ein gutes Gedächtniß bleibt eine vortreffliche Mitgift für das Leben, soll also tüchtig geübt werden, und dazu muß man die Zeit vom 8.—14. Jahre benutzen, weil da nach psychologischen Beobachtungen das Gehirn ganz besonders geeignet ist zum Behalten. Jedenfalls hat dies seinen Grund darin, daß die Ganglien noch inhaltsleer sind; wenn sie sich dann nach und nach füllen oder Narben und Spuren empfangen, finden neue Eindrücke weniger Raum, müssen sich erst mühsam Quartier suchen, und endlich sind im Alter die Zellen mit ihrem Vorstellungsinhalte halb versteinert, wie ja Adern und Knochen auch dürrer werden und gewissermaßen versteinern, weshalb das Gedächtniß abnimmt und endlich schwindet. Newton und Kant verstanden im Alter ihre eigenen Schriften nicht mehr, so fremd waren ihnen ihre eigenen Gedanken geworden!

Wie lernt man, und wie muß daher unterrichtet werden?

I.

Die Kinder werden in die Schule geschickt, um etwas zu lernen, und die Lehrer sind verpflichtet, sie zu unterrichten, ihnen ein gewisses Maß von Kenntnissen beizubringen, um dadurch den jugendlichen Geist zu bilden. Damit der Lehrer dies leisten kann und die Geister nach den Paragraphen des Lehrbuchs zu uniformiren versteht, gibt man ihm als Exercirreglement ein Methodenbuch, welches er als Receptbuch benutzen soll zu Nutz und Frommen der lieben Schuljugend.

Auf die Frage, wie man denn eigentlich lernt, geht die Methodik nicht ein, noch viel weniger beschäftigt sie sich damit, zu untersuchen, was der Geist ist und mit welchen Mitteln man ihm beikommt. Die Pädagogik verweist kurz auf die Anthropologie, diese aber legt nur eine Systematik der Anatomie und etwas Physiologie nebst sogenannter Psychologie vor, aus welcher man für die Praxis wenig Einsicht gewinnt. Auch die Philosophie läßt häufig den Rath suchenden Lehrer im Stich, weil sie nichts erklärt, sondern nur Begriffe definirt und sortirt. Erst Männer wie Drechsler, Beneke — beide viel zu wenig beachtet — Dittes und die ganze Herbart'sche Schule wußten der Psychologie eine praktische Seite abzugewinnen und sie für die Pädagogik fruchtbar zu machen, indem sie psychologische Vorgänge nach ihrem Entstehen und ihrer Entwickelung zergliederten, sodaß man eine Einsicht gewinnt, wie und warum geistige Erscheinungen hervortreten und sich ausbilden.

Die praktische oder sogenannte empirische Psychologie sollte daher nicht nur auf den Lehrerbildungsanstalten das Hauptstudium aus-

machen, sondern es auch während der Lehrerpraxis bleiben, damit sich der Lehrer in den Stand gesetzt sieht, den Naturgesetzen des Geistes gemäß zu verfahren und sich für sein Verfahren Rechenschaft geben zu können auf Grund erwiesener Gesetze der geistigen Entwickelung. Ein solches Studium würde nicht nur sehr förderlich sein für eine gesunde, erfolgreiche Praxis, sondern es ist an und für sich jedenfalls ein sehr interessantes Fortbildungsmittel. Denn was kann es Anziehenderes geben, als den Wundern und Geheimnissen des Menschenherzens und des Menschengeistes nachzuforschen, die Menschen zu verstehen in ihrem innersten Wesen, sie richtig zu beurtheilen und dadurch die Möglichkeit zu gewinnen, Irrende und Irregeleitete auf den rechten Weg zurückzuführen? Ist doch eine Schule ein Garten Gottes, in welchem die Blumen und Blüthen der Kinderseelen sich entfalten sollen. Der Lehrer ist der Gärtner, der das Pflanzen, Jäten, Pfropfen, Veredeln, Pflegen und Warten verstehen soll und dann seine Herzensfreude hat, wenn sein Garten frisch und duftig dasteht in Blüthenpracht und eine herrliche Ernte verspricht!

Der Theil der Naturwissenschaft, welcher uns Lehrer bei dieser Gärtnerarbeit am nachhaltigsten unterstützt, ist die Physiologie der Nerven und des Gehirns, worin in neuester Zeit erfreuliche Fortschritte gemacht wurden. Zwar vermag sie viele Erscheinungen noch nicht zu erklären, über andere kann sie nur Vermuthungen aussprechen; aber dennoch hat sie bereits für die Lehrerpraxis so viel nutzbaren Stoff angesammelt, daß sie dem Lehrer Fingerzeige geben und Wegweiser aufstellen kann, wohin er seine Beobachtungen zu richten hat. Die neuere Philosophie sieht sich daher auch bereits gezwungen, die Thatsachen der Naturforschung und die Grundgesetze des leiblichen und seelischen Lebens als Grundsteine zu benutzen, auf denen eine naturgemäße Seelenkunde kann aufgerichtet werden. Zwar zerstört die Physiologie manches Wunderbare, was wir so nennen, weil wir den innern Zusammenhang von Ursache und Wirkung nicht kennen, und setzt an dessen Stelle ein physikalisches oder chemisches Gesetz; aber wir müssen die Welt nun einmal nehmen, wie sie ist, und sollen nicht meinen, daß sie so sein muß, wie wir es denken oder wünschen.

Unser Geist bedarf körperlicher Organe, um dazusein, sich zu entwickeln und zu wirken. Ob er auch ohne Körper dasein und schaffen könnte, das wissen wir nicht. Seine Hauptorgane sind die Sinne, mit deren Hilfe wir die Außenwelt wahrnehmen und aus

diesen Wahrnehmungen uns Urtheile bilden über die Dinge und deren Eigenschaften. Schwache, unausgebildete Sinne liefern unklare und falsche Urtheile; wer ein schlechtes Gehör hat, leistet nichts in der Musik, ein matter Gesichtssinn nimmt die Gegenstände anders wahr als ein scharfes Auge, mithin muß für den Kurzsichtigen z. B. die Welt ein ganz anderes Aussehen haben als für den Gelehrten, der mit Mikroskop und Teleskop die Welt erforscht. Ein Kind mit schwachen Athmungsorganen taugt nicht zum Redner und Sänger. Blutarmuth erniedrigt die Gehirnthätigkeit, Kohlensäure in der Luft des Schulzimmers drückt erschlaffend auf die Denkorgane, Angst und Furcht bringen Nerven und Muskeln in krampfhafte Erregung, verwirren die Gedanken, lähmen die Muskeln und selbst die Verdauungsorgane. Gar Vieles ließe sich noch anführen, um zu beweisen, wie Vieles der aufmerksame Lehrer zu beobachten und in Rechnung zu ziehen hat, ehe er mit gutem Gewissen über die geistigen Fähigkeiten und Leistungen der Kinder ein gerechtes, den Umständen entsprechendes Urtheil abzugeben vermag. Ohne Kenntniß der Physiologie bleibt dem Lehrer Mancherlei unverständlich und unbemerkt; Manches würde er natürlich finden als Folge vorwaltender Ursachen, wenn er Gelegenheit gehabt hätte, sich zu unterrichten und den bewirkenden Ursachen nachzuforschen. Gar oft werden die Kinder bestraft oder hart beurtheilt für Dinge, welche sie nicht zu ändern vermögen, weil sie in Verhältnissen, in der Beschaffenheit der Organe liegen.

Mögen die nachfolgenden Aufsätze für die Leser Veranlassung werden, die Lehrer einem Studium zuzuführen, auf welchem die Praxis unserer Thätigkeit beruhen soll, weil es die Gründe darlegt, warum dies so und nicht anders ist, und Mittel an die Hand gibt, wie wir einen beabsichtigten Zweck erreichen können.

II.

Wir wollen uns nicht in die Theorie vertiefen, sondern wichtige Fragen auf psychologischem Wege zu beantworten suchen. Die erste Frage lautet: Wie lernt man? Wer sich diese Frage vorlegt, wird gewiß um eine Antwort, die mehr als leere Phrase sein soll, verlegen sein und sich sagen müssen, daß er darüber noch nicht nach-

gedacht hat. Man denke sich nur den ganzen Mechanismus des Lernens, die Verschiedenartigkeit der Stoffe, die Beihilfe der Gehirnorgane u. s. w., und man wird sich gestehen: Ich weiß nicht, wie es zugeht, daß die Kinder behalten und verstehen, was ich lehre, weiß also auch nicht, ob ich zweckmäßig und naturgemäß verfahre oder nicht, ob ich nicht etwa schuld bin, wenn ein Kind wenig lernt, und welches daher als dumm und faul bestraft wird.

Um also klar zu werden über den Act des Lernens, müssen wir uns denselben in seine einzelnen Vorgänge zerlegen. Wir lernen

1) rein mechanisch durch Nachahmung,
2) organisch durch Verstehen und Begreifen und
3) selbstständig durch Nachdenken, Beobachten und Versuche.

Mechanisch erlernt man körperliche Fertigkeiten und Geschicklichkeit, aber auch Namen und Zahlen, welche man im Gedächtniß behalten soll. Wenn die Kinder sprechen lernen, so ahmen sie die Laute nach, welche sie hören, und ahnen mehr oder minder deutlich deren Bedeutung; denn sie lernen zunächst nur die Namen sinnlicher Gegenstände, und zwar aus ihrer Umgebung, oder die sie abgebildet gesehen haben. Anfangs wird es den Kindern schwer, ihre Sprachwerkzeuge in die Gewalt zu bekommen, weshalb sie manche Wörter entstellen und sich mundgerecht machen, bis die Muskeln so erstarken, daß jeder gehörte Laut kann nachgeahmt werden. Weil aber nur gehörte Laute zum Nachsprechen anregen, so gewöhnt sich das Kind den Dialekt seines Volksstammes, die eigenthümliche Aussprache seiner Landschaft an, welche dann, sobald sie nachlässig in der Unterscheidung harter und weicher Mitlauter, tief- und hochtoniger Selbstlauter ist, das Nachsprechen einer fremden Sprache erschwert. Sachsen z. B. sprechen das Französische schlecht aus, wogegen Magyaren jeden Buchstaben rein und voll aussprechen, weshalb sie fremde Sprachen leicht lernen, welche auch dem Polen und Russen bald geläufig werden, weil die Aussprache ihrer Lautzeichen eine gewaltige Zungen- und Muskelfertigkeit voraussetzt.

Mit dem Sprechenlernen beginnt die erste Nachahmung des Lernens; hat dieses Nachsprechen dann die Macht der Gewohnheit erreicht, d. h. der ganze Mechanismus der Muskeln und anderer Organe eine fest ausgebildete Thätigkeits- und Bewegungsform angenommen, so ist die Aussprache schwer abzuändern oder zu verbessern, weil das ganze Verfahren ein mechanisches, zugleich aber auch ein

innerlicher Vorgang ist, welchen man nicht vorzeigen kann, weil die veranschaulichende Demonstration fehlt.

Die mechanischen Fertigkeiten, welche die Kinder in der Schule sich aneignen sollen, bestehen im Schreiben, Lesen, Singen, Rechnen und natürlich in der Gymnastik.

Das Schreiben ist die Nachahmung vorgezeigter Buchstabenzüge mittels der Muskelbewegung der Hand und des ganzen Armes; um diese geschickt und sicher ausführen zu können, ist eine bestimmte Haltung und Stellung des ganzen Körpers erforderlich. Der Lehrer bedarf daher einer Kenntniß der Anatomie, damit er berechnen kann, welche Muskeln und Knochen thätig sein müssen, und welche Haltung des Körpers, namentlich des Kopfes, der Brust und der Füße, für die Gesundheit nachtheilig werden, was leider noch viel zu wenig Beachtung findet. Eine schlechte Angewöhnung beim Sitzen am Schreibtisch wirkt um so nachtheiliger, wenn der spätere Beruf langes Arbeiten am Schreibtisch erfordert.

Zunächst hat der Lehrer also die Haltung des Körpers einzuüben und mit unermüdlicher Geduld darauf zu achten, daß die richtige Haltung des Körpers zur Gewohnheit wird. Aller Mechanismus der Bewegungen läuft ja darauf hinaus, eine unabänderliche Gewohnheit zu erzeugen, in deren Folge Muskeln und Glieder ohne besondern Willensact die eingeübte Haltung, Spannung und Bequemlichkeit annehmen. Die Füße müssen eine feste Stütze haben und sich anstemmen an Fußbänke, damit der Oberkörper, namentlich der Kopf, nicht zum Vorwärtsbeugen gezwungen wird und der Vorderarm nicht als Gegenstütze dienen muß, was seine freie Beweglichkeit beim Schreiben erschwert und die Angewöhnung einer sogenannten schweren Hand zur Folge hat. Außerdem dürfen Unterleib und Brust nicht eingeengt und eingedrückt sein, weil dies die Verdauung und den Blutumlauf in den Unterleibsorganen hemmt, das Blut nach dem Kopfe drängt. Ebenso wird beim Eindrücken der Brust das Athmen gehemmt, die Lungen können sich nicht genug ausdehnen, sodaß nicht die erforderliche Menge von Sauerstoff in das Blut gelangt. Bei einer falschen Kopfstellung leiden zunächst die Augen. Legen die Kinder den Kopf vor, weil für die Füße der Stützpunkt zum Geradesitzen fehlt, so werden die Kinder kurzsichtig, wie dies bereits in erschreckender Häufigkeit vorkommt. Aber es werden auch die Augen oft einseitig überreizt oder vernachlässigt, indem bei seitwärts geneigtem

Kopfe das Buchstabenbild nicht auf das Sehfeld gelangt, also entweder gar nicht oder nur schwach und theilweise wahrgenommen wird. Es sieht dann ein Auge anders als das andere, wodurch sich kein ebenmäßiges Abbild auf dem Hintergrunde des Augapfels gestalten kann, denn die Kinder sehen dann nur mit einem Auge richtig, das andere aber empfängt die Lichtstrahlen in schräger Richtung, wodurch das ganze Bild verschoben und verzogen wird. Lernt das Kind aber ungenau und falsch sehen, so hat der gesammte Anschauungsunterricht wenig Erfolg, wodurch wieder die Bildung richtiger Wahrnehmungen und klarer Urtheile gehemmt wird.

Nicht mindere Wichtigkeit für die Gesundheit hat die Haltung des Rückgrats und der Schultern, welche beim Schreiben häufig ganz verschoben erscheinen. Eine angewöhnte Krümmung des Rückgrats bewirkt nicht nur sehr leicht eine wirkliche Verkrüppelung, ein Verschieben der einzelnen Wirbel, sondern auch eine Verengung des Brustkastens. Dasselbe gilt von anhaltender schiefer Haltung der Schultern, welche gerade bei der Jugend gefährlich wird, weil diese noch wächst und die Knochen leicht eine widernatürliche Richtung annehmen. Die Schulbankfrage ist für den Schreibunterricht ganz besonders eine Gesundheits- und Lebensfrage, und man kann es nur der allgemeinen Unwissenheit der Eltern und Behörden in Betreff der Gesundheitslehre zuschreiben, daß man der Herstellung zweckmäßiger Schulbänke und Schreibtische so wenig Aufmerksamkeit zuwendet. In Süddeutschland haben sich die Schulbehörden dieser Sache mit nachahmungswerthem Eifer angenommen, auch in einigen großen Städten Sachsens und Preußens ist manche Verbesserung eingeführt, aber für die Volks- und Bürgerschulen geschah im Allgemeinen noch wenig.

Die Schreibtische müssen so hoch sein, daß die Kinder auf der Fußbank ihre Füße bequem aufsetzen können und die Tischplatte bis in die Gegend zwischen Lunge und Magen reicht, sodaß eine gerade senkrechte Stellung der Rückenwirbelsäule möglich wird. Die Tischplatte muß etwas schräg sich gegen die Brust senken, damit sich die Kinder beim Lesen und Schreiben nicht vorzubeugen brauchen. Der Sitzplatte der Bank ist eine ähnliche, wenn auch geringe Senkung von vorn nach hinten zu geben, damit die Kinder nicht nach vorwärts neigen und gleiten, sondern mehr nach rückwärts. Die Rückenlehne soll sich dem Rückgrat anpassen, d. h. gewölbt und gebogen sein, damit die untern Rückenwirbel und die in der Höhe der Schulter-

blätter eine Stütze finden und das Kind bequem und ohne Anstrengung gerade sitzen kann. Denn es ist Barbarei, wenn man verlangt, ein Kind soll vier lange Stunden hintereinander gerade und stramm auf einer Bank sitzen, auf welcher es eigentlich balanciren muß. Je weniger Anstrengung die Körperhaltung verlangt, um so mehr geistige Anstrengung kann man von der Jugend verlangen. Wenn das Straffhalten der Muskeln physische Anstrengung und Willenskraft beansprucht, so wird diese Masse verbrauchter Kraft der Gehirnthätigkeit entzogen. Denn da jeder Körper nur ein bestimmtes Quantum von Kraft besitzt, welches er natürlich nicht zweimal verwenden kann, so muß das der Arbeit der Nerven und des Gehirns entzogen werden, was auf die Muskelanspannung verwendet wird. Jede Anstrengung erfordert Stoffverbrauch, bewirkt also Stoffumsatz, d. h. einen stärkern Blutzufluß nach jenen Organen, welche wegen ihrer Arbeit viel Stoff verbrauchen, der ersetzt werden muß. Erfordern demnach die Muskeln mehr Blutzufuhr, so müssen die Nerven Mangel leiden, namentlich die Hirnnerven, welche reicher Blutzufuhr bedürfen.

Um auf den Mechanismus des Schreibenlernens zurückzukommen, so muß dem Kinde vorgezeigt werden, wie es die Feder zu halten, die Hand zu führen, den rechten wie den linken Vorderarm zu legen hat. Man zerlege diese Bewegungen in ihre einzelnen Muskelhaltungen, mache diese Bewegungen den Kindern wiederholt vor, indem man auf ihre Eigenthümlichkeiten aufmerksam macht, um dann jeden einzelnen Zug, endlich den ganzen Mechanismus einzuüben. So verfährt man bei jedem Buchstaben und schließlich bei ganzen Wörtern. Solche gewissermaßen Einzelexercitien sollte man eine Zeit lang täglich vor jeder praktischen Uebung vornehmen und wiederholen, denn die Sicherheit erreicht der Mechanismus erst, wenn die Muskelbewegungen durch Gewohnheit zu Reflexbewegungen werden.

Was nämlich die Muskeln zu der verlangten Bewegung bringt, weiß man nicht, denn nur so viel fanden die Forscher, daß bei der Thätigkeit ein chemisch-elektrischer Strom von den Nerven aus in die Muskelfasern übergeleitet wird, welche sich infolge dessen verkürzen oder ausstrecken. Die Muskeln selbst bestehen aus Bündeln von Fasern, und je vielartiger die Bewegung ist, um so mehr Muskelbündel betheiligen sich an derselben. Der Wille gibt den Anstoß zur Bewegung, aber wie er die erforderlichen Muskeln auffindet, welche nur

der Anatom kennt, das weiß man auch nicht. Der Wille sucht also nach den entsprechenden Muskeln, und wenn er diese nicht findet oder nicht das erforderliche Maß von Kraftanwachs und Kraftnachlaß trifft, so mißlingt die Bewegung mehr oder minder. Dabei entscheidet das Auge als Leiter und Richter, ob die Bewegung so gelang, wie man beabsichtigte. Es gehören also viele Uebungen dazu, ehe Sicherheit hierin erlangt wird. Je unzweckmäßiger die Haltung der Hand und die Muskelanspannung ist, um so mangelhafter fallen die Versuche aus. Nun gilt aber in den Muskeln das Gesetz des Muskelgedächtnisses, d. h. wenn Muskeln gemeinsam oder nach einander eine Bewegung ausführen, so verrichten sie dies bald von selbst, es greift jede betheiligte Muskel von selbst zur rechten Zeit ein, und der elektrische Strom nimmt, ohne daß es besonderer Aufmerksamkeit und einer besondern Willenserregung bedarf, seinen gewohnten Verlauf durch das erforderliche Muskelgebiet. In dieser Erwerbung des Muskelgedächtnisses beruht der Erfolg aller Uebungen, und macht Uebung den Meister. Achtet man gleich beim Anlernen nicht auf dieses Naturgesetz, so entsteht eine nachtheilige Angewöhnung der Muskelbewegungen, welche sich um so schwerer beseitigen läßt, je stärker bereits die üble Angewohnheit wurde. Dagegen hilft kein Prügeln und Schelten, sondern nur die Geduld, die elementaren Uebungen so lange zu wiederholen und einzuüben, bis sie regelrecht ausfallen.

Weil man aber das Auge als Leiter und Richter benutzt, so hat der Lehrer darauf zu achten, daß seine Schüler die vorgezeigten Bewegungen scharf und klar auffassen und ihre ganze Aufmerksamkeit darauf richten, sorgfältig zu beurtheilen, ob die nachgeahmten eigenen Bewegungen den vorgezeigten entsprechen. Ist dies nicht der Fall, so hat der Lehrer den Unterschied nachzuweisen und die Fehler aufzudecken, bis endlich die Nachahmung vollständig gelingt. Dadurch wird der Schreibunterricht zugleich eine Denk- und Anschauungsübung.

Denn nach den elementaren Uebungen im Nachahmen der Grundstriche und runden Züge muß der Schüler jede Buchstabenform scharf auffassen, um nun zu versuchen, durch welche Handbewegungen er es dahin bringen kann, ein Abbild des Buchstabenzuges hervorzubringen. Bekanntlich sucht man die leichtesten Buchstaben heraus, zerlegt schwierige in einfache Grundformen, um sie aus denselben zu

entwickeln. Auch hier soll man nicht eher weiter gehen, als bis die Schüler jede Buchstabenform analysiren können.

Da nun endlich zum Schreiben eine gewisse Herzhaftigkeit und rasche Entschlossenheit gehört, um nicht bei jedem Zuge zu stocken und die Bewegungen zu unterbrechen, so ist die Taktirmethode die zweckmäßigste, weil sie in den Mechanismus Zug und Schwung bringt und die Hand gewissermaßen vermöge des Taktes und seines Rhythmus in die verlangten Bewegungen hineinreißt, wie man ja auch nach dem Takte der Musik unwillkürlich die Füße rhythmisch bewegt. Mißlingen dabei einzelne Buchstaben, so übe man dieselben besonders so lange, bis die verlangte Sicherheit erreicht ist.

Einen großen Uebelstand bringt das dreifache Alphabet, wie es im Deutschen gebräuchlich ist, mit sich, weil die gedruckten Buchstaben von den geschriebenen bedeutend abweichen, und wir neben den deutschen auch noch lateinische lernen müssen. Jedenfalls wäre es ein großer Zeitgewinn, wenn wir uns, wie die übrigen europäischen Völker, ausschließlich der lateinischen Buchstaben bediene würden. Indessen dies abzustellen liegt nicht in der Macht der Schule. Da aber die lateinischen Buchstaben runder und fließender, also leichter nachzuahmen sind und man der Striche, Haken und Punkte über den Buchstaben nicht bedarf, wodurch der Zug des Schreibens stets unterbrochen wird, indem man nachträglich jene Zeichen über die Buchstaben setzen muß, so wäre es jedenfalls angemessener, mit dem einfachen lateinischen Alphabet zu beginnen, aus welchem sich das deutsche mit seinen gothischen Ecken entwickelt hat. Ein a wird leichter und schneller fertig als ein a, ein r leichter als r, ebenso ein h, l, p als h, l, p u. s. w.

III.

Was vom Schreiben gesagt wurde, gilt auch vom Zeichnen, nur in erhöhterem Maße, weil das Auge hierbei viel wirksamer eingreift und das Augenmaß geradezu der einzige Regulator der Handbewegungen wird. Der Schüler muß die Form der vorgelegten Zeichnung scharf auffassen, das Verhältniß der Theile zum Ganzen, Lage und Richtung der Linien genau beachten und beurtheilen, ehe

er an die Nachahmung geht, um dann sein Werk mit dem Vorbilde zu vergleichen. Natürlich beginnt man mit geraden Linien, welche man zu geometrischen Figuren, Häusern und Arabesken zusammenstellt und dann erst geschwungene Linien, Kreise und runde Figuren beifügt u. s. w.

Es kann die Frage sein, ob man den Gebrauch eines Lineals, Zirkels, Winkels u. s. w. gestatten soll, oder nur nach dem Augenmaße zeichnen läßt. Zeichnen besteht im Nachahmen von Raumformen, diese wieder muß man auffassen nach ihren Maßverhältnissen, wozu ein geübter Blick gehört. Schon beim Zeichnen der einfachsten Landkarte bemerkt man mit Schrecken, wie unsicher die Schüler im richtigen Sehen sind, wie wenig sie z. B. das Verhältniß der Länge zur Breite beachten. Daher ist es gewiß sehr zweckmäßig, durch wirkliches Messen die Raumverhältnisse abschätzen zu lernen und größere Figuren in einfache zu zerlegen, sie zu theilen und aus diesen Theilen das Ganze zusammenzusetzen. Um gerundete Figuren nachzuahmen, ziehe man als Hilfslinien Dreiecke oder Vierecke um dieselben als Rahmen, und dann wird innerhalb solcher Grenzen das Blatt oder der Kegel sicherer construirt. Hat man das Augenmaß durch wirkliches Messen geübt, dann erst soll man das freie Nachbilden gestatten.

So mechanisch demnach das Zeichnen aussehen mag, so wird es doch nothwendig zum Anschauungsunterrichte, welcher das Auge schärft für die Wahrnehmung und Abschätzung der Raumverhältnisse. Vom Zeichnen der Landkarten gilt dasselbe, wobei nicht nur Grenzen wohl aufzufassen sind, sondern auch der Lauf der Flüsse, die Richtung der Gebirge, die Lage und Entfernung der Städte. Auch hier soll man, ehe das Nachzeichnen beginnt, das Auge im Abschätzen der Entfernungen üben, der Karte eine geometrische Figur zu Grunde legen oder ein ganzes Land sich vorstellen als zusammengesetzt aus geometrischen Figuren, deren Richtung und Umfang man durch Punkte andeutet. Denke man sich z. B. Spanien als Viereck, Holland als Dreieck u. s. w., so lassen sich die geschwungenen Grenzlinien leichter herstellen, als wenn man dies ohne ein solches festes Schema versucht. Dasselbe läßt sich sogar auf Bäume, Köpfe und Thierfiguren anwenden, weil geometrische Figuren deutlicher hervortreten und sich sicherer abschätzen lassen, sodaß man dann beim Vergleichen der Vorzeichnung mit der Nachahmung rasch den Unterschied bemerkt.

Beim Lesen und Singen werden zwei Sinnesorgane in Anspruch genommen, das Auge und das Ohr. Der Schüler soll zunächst den vorgesprochenen oder auf der Geige vorgespielten Laut und Ton scharf und richtig auffassen, d. h. sein Gehör schärfen und bilden. Hierauf muß er versuchen, den Apparat seiner Sprachorgane so in die Gewalt zu bekommen, daß er das Gehörte nachahmt nnd endlich Gleiches producirt. Bekanntlich kann sich Niemand sprechen hören; er vernimmt nichts vom Klang oder Ton seiner Stimme, ob sie angenehm oder unangenehm wirkt, rauh oder glatt, hart oder weich, deutlich oder undeutlich ist. Bei mangelhafter Entwickelung des Gehörs fehlt das Gefühl, ob man zu hoch oder zu tief singt. Man hört sich ja eben nicht, sondern hat die Melodie im Kopfe und meint, man singt sie vortrefflich, während die Zuhörer von dem falschen Gesange belästigt werden. Klapse mit dem Fiedelbogen auf den Kopf und solide Ohrfeigen, wie ich sie z. B. beim Gesangunterricht in reichlichem Maße bekommen habe, erwiesen sich als nutzlos, denn ich war auf einem Ohre taub, hörte also nur halb. Prügel konnten meine organischen Fehler nicht verbessern. Daher habe ich trotz der Prügel keinen Ton richtig treffen können, weil ich ihn nicht richtig wahrnehmen konnte und weil die Schläge ans Ohr mein Bischen Gehör noch schwächten, die Ohrnerven betäubten. O diese Schulbarbarei mit dem Schlagen!

Soll das Kind lesen lernen, so muß man ihm den Laut deutlich vorsagen und ihn so lange wiederholen lassen, bis es ihn klar und genau nachzuahmen vermag. Dabei wird freilich vorausgesetzt, daß der Lehrer selbst sich einer reinen Aussprache befleißige, wofür die Seminarien zu sorgen haben. Denn gewöhnt sich die Jugend eine richtige Aussprache an, so hat sie zugleich die Rechtschreibung erlernt. Spricht sie aber anders aus, als sie schreibt, dann ist sie vor orthographischen Fehlern nie sicher, obschon die weise Regel lautet: Schreibe, wie du richtig sprichst.

Ist der Laut vom Ohr richtig aufgefaßt, so muß auch das Lautbild, der Buchstabe, vom Auge in seiner Eigenthümlichkeit und seinen Merkmalen erkannt werden. Erfahrene Schulmeister wissen daher von jedem Buchstaben eine Biographie zu erzählen, die sich auf den Mechanismus der Lautnachahmung bezieht und eine Vorstellungsreihe entwickelt, welche dem Charakter des Buchstabens und seines Lautes entspricht. Durch solche Geschichtchen kommt die Jugend

leichter dahin, den Laut für das gesehene Zeichen sich zu merken. Wir Erwachsenen ahnen nicht, welche Abstraction und Vorstellungscombination dazu gehört, ehe die Jugend es auffaßt, daß dieses und jenes willkürliche Zeichen so und so soll ausgesprochen werden, weil wir uns den Mechanismus nicht vergegenwärtigen. Das Kind muß ja die Lautzeichen, die es sieht, sofort in Muskelbewegungen übersetzen, Lunge, Kehlkopf, Stimmritze, Mundhöhle, Zunge und Lippen fortwährend in andere Lage bringen und zwar blitzschnell, wenn es geläufig lesen will. Nun soll es sogar bei der Erlernung fremder Sprachen diese abweichenden neuen Lautzeichen übersetzen in die eingeübten deutschen, soll das französische eau aussprechen wie o, das englische ew wie ju, das englische lange i wie ei, das lateinische natio wie nazio, das französische nation wie nasiong, das englische nation wie näschn u. s. w. Es gibt dies eine lange Correspondenz zwischen Gesichts- und Gehörswahrnehmung und Muskelbewegung, welche man nur nach langer Uebung schnell herstellen kann. Daher erfordert das Lesenlernen so viel Zeit und stellt an den Lehrer die höchsten Forderungen der Geduld, wofür er denn auch als Elementarlehrer am niedrigsten bezahlt wird.

Zum Lesen gehören also Gesichts- und Gehörswahrnehmungen und Herrschaft über einen complicirten Muskelapparat, wie man aus den anatomischen Zergliederungen ersieht, welche Merkel, Brücke u. A. dargelegt haben. Als Fortschritt muß man es begrüßen, daß man das Lesen zu einem Schreiblesen gemacht hat, weil dadurch der Mechanismus vereinfacht, das Erlernen erleichtert wird. Denn das Gedächtniß gewinnt an Kraft, wenn von verschiedenen Sinnen dasselbe rapportirt wird und diese verschiedenen Erregungen der Gehirnganglien in diesem zu einer Einheit verschmelzen. Hat das Kind das Lautzeichen gesehen und den Laut nachgeahmt, so wiederholt es diese Operation rückwärts, indem es das Lautzeichen abbildet als Buchstaben. Es erregt das gesehene Lautzeichen die Gehörsganglien, diese erregen die Sprachmuskeln, welche nun wieder auf die Augennerven und die Handmuskeln beim Schreiben zurückwirken, sodaß nun wieder der Laut als Lautzeichen vor die Sinne tritt. Es ist diese Methode also eine Reproduction, eine Wiederholung, und dadurch verstärkt sich die Gesammtwirkung. Es entsteht ein Kreislauf vom Sehen zum Hören wieder zum Sehen. Der Laut wird wieder gegenständlich und dadurch anschaulich. Das Zeichen erinnert an den

Ton und mit dem Tone reproducirt sich das Zeichen. Also läßt sich die Schreiblesemethode physiologisch, psychologisch und mechanisch als ein gewaltiger Fortschritt rechtfertigen. Was sich instinctiv aus der Praxis ergeben hat, bewährt sich als ein Naturgesetz des Geistes. Beim Laute fällt infolge der hergestellten Correspondenz zwischen Auge und Ohr dem Kinde sofort das Zeichen ein; es lernt mit andern Worten die Rechtschreibung. Werden nämlich die Ganglien der Augen- und Ohrennerven zugleich erregt, so leiten sie auf den Ganglienfasern ihre Erregung zu den Vorstellungsorganen, welche sie als gleichzeitige Rapporte zu einem Ganzen verbinden, sodaß Laut und Zeichen als Ganzes ins Gedächtniß übergehen und sich gegenseitig erregen. Wenn man den Laut hört, tritt auch sofort das Lautzeichen hervor im Gedächtniß.

Was das Singen anlangt, so sind zunächst Alter und Geschlecht zu beachten, weil es Lunge und Kehlkopf angreift; nicht minder wichtig ist die Stellung des Körpers, die Art des Ein- und Ausathmens und die Dauer der Zeit. Beim Singen muß der Schüler Art, Höhe und Tiefe des Tons, außerdem Takt und Rhythmus und endlich die Noten als Tonzeichen auffassen. Zunächst soll er hoch und tief unterscheiden und solche Töne nachahmen. Um solche Uebungen zu erleichtern und eine gewisse Fertigkeit sowie Sicherheit der Muskeln zu erlangen, benutzt die Methode kleine Scalen, noch lieber einfache Liedchen, die sich innerhalb einiger Töne bewegen, dann erst schreitet sie zu längern Tonreihen fort, macht mit Ton- und Taktarten bekannt und zeigt deren Zeichen (Noten, Schlüssel, ♯ und ♭ u. s. w.), wie dies die Methode des Weitern lehrt.

Musik bildet das Gemüth aus, beruht aber ihrem Wesen nach auf Zahlenverhältnissen von Luftschwingungen, denen entsprechend die Spitzen des Ohrnerven gestimmt sind, sodaß sie wie eine Claviatur neben einander liegen und jede kleine Partie nur für einen Ton empfänglich ist. Fehlt es diesen Nervenspitzen an der erforderlichen Kraft und Entwickelung, so werden die entsprechenden Schallwellen (Töne) gar nicht oder unklar aufgefaßt; sind die Nervenspitzen dagegen gesund, so müssen sie ausgebildet, geschärft werden, um jeden Ton richtig, je nach seinem Verhältniß zu andern Tönen, aufzufassen. Das Singen beginnt also mit einer Sinnesübung; das Kind muß erst hören lernen; es soll aber nicht nur hohe und tiefe Töne unterscheiden lernen, sondern auch nahe und ferne, starke und schwache, Blas- und

Streichinstrument, wenn es ausführbar wird. Denn nach dem Gehör beurtheilen wir häufig Entfernung und Richtung im Raume, bilden uns aus Geräuschen, aus Knall und Schreilaut Urtheile über Ursachen und Vorgänge, welche wir gar nicht sehen. In der Abschätzung und der Auffassung müssen die Kinder durch Vorzeigen, Vorsingen und Vorgeigen bis zur Sicherheit geübt werden; dann fügt man den Rhythmus des Taktes dazu, was um so leichter wird, als Ton und Takt in die Zeit fallen. Jetzt greift auch der Gesichtssinn ein, indem man die Noten an die Tafel schreibt, ihre Bedeutung erklärt und das Singen nach Noten übt, wobei also mit Hilfe des Auges die Erinnerung an den gehörten Ton erweckt wird und mit dieser Erinnerung auch die Muskeln thätig werden, durch welche man den gesehenen Ton hervorbringt. Mithin ist das Singen nach Noten ein sehr complicirter Mechanismus, welcher nur durch sorgfältiges Ueben erreicht werden kann. Die meisten Kinder bringen es nur bis zum Singen nach dem Gehör, d. h. aus dem Gedächtniß, weil eine große Fertigkeit vorausgesetzt wird, ohne weiteres die Note in die entsprechende Tonvorstellung und diese im Nu in die erforderliche Muskelstellung zu übersetzen. Selbst der geschulte Sänger erreicht Tüchtiges nur nach vielen fortgesetzten Uebungen und Wiederholungen, bis er den Mechanismus ganz in seine Gewalt bekommt.

IV.

Schwieriger, aber auch interessanter wird die Untersuchung, wie die Kinder denken und Gedanken lernen. In neuester Zeit hat die Physiologie Apparate und Methoden erfunden, mit deren Hilfe sie berechnen kann, wie viel Zeit ($^1/_8$—$^1/_{10}$ Sekunde) eine Vorstellung, eine Ueberlegung, ein Urtheil zu ihrer Entstehung brauchen; sie hat ferner nachgewiesen, daß das Denken ein materieller Vorgang ist, durch welchen das Gehirn Veränderungen erleidet und ermattet, und endlich hat sie in den Commissuren des Balkens und andern Bogenfasern die Organe der Denkthätigkeit und der Gedankenverbindungen entdeckt. Die Richtigkeit dieser Thatsachen läßt sich nicht bezweifeln, so unangenehm sie auch der alten Psychologie sind, vielmehr muß man offen zugestehen, daß das Denken eine organische Thätigkeit, eine

mechanische Leitung zwischen Gehirnganglien, Sinnesnerven und Gehirnnervenfasern sein dürfte. Wenn der Lehrer also unterrichtet, so arbeiten seine Denkorgane, indem sie sich gegenseitig erregen und mit einander correspondiren, sobald sie sich Wahrnehmungen und Vorstellungen zusenden, welche in andern Organen zu Urtheilen, Gedanken und Sätzen zusammengefaßt werden. Soll das Kind den Lehrer verstehen und dessen ausgesprochene Gedanken sich aneignen, so muß es im Gehirn dieselben Bewegungen, denselben Kreislauf der Ganglienerregung nachahmen, welchen der Lehrer vormachte. Gelingt es ihm nicht, so versteht es den Lehrer nicht, stellt andere Vorstellungs- und Gedankenverbindungen mechanisch her, antwortet also falsch und bildet irrige Urtheile. Freilich kann es dem Lehrer nicht ansehen, was in dessen Gehirn vorgeht, und daher wird ihm die Nachahmung schwer, dauert es bei manchen Kindern lange, namentlich bei denen der untern Stände, deren Gehirnthätigkeit wenig und einseitig entwickelt wird, ehe sie Vorgesagtes richtig auffassen. Die meisten Kinder ziehen es vor, das Gedächtniß einseitig beim Lernen zu benutzen. Wie aber in einem andern Aufsatze nachgewiesen worden ist, besteht das Gedächtniß nur aus eingeübten und angewöhnten Reflexbewegungen der Gehirnganglien, das soll heißen: wenn Gehirnganglien gewöhnt werden, gemeinsam in Thätigkeit und gegenseitigen Verkehr zu treten, so erlangt dieser Vorgang in kürzerer oder längerer Zeit eine solche Sicherheit, daß, wenn eine Gehirnganglie erregt und in Thätigkeit versetzt wird, alle Kameraden gleichfalls thätig werden, wie sie es gewohnt sind. Es wiederholt sich also derselbe Vorgang wie beim Erlernen mechanischer Fertigkeiten, wobei die einzelnen Muskeln ohne weitern Anstoß eingreifen, um eine beabsichtigte Bewegung auszuführen. Auswendigwissen ist aber noch kein wirkliches Wissen, welches vielmehr ein Verstehen und Begreifen voraussetzt, und Verstandenes bleibt sicherer im Gedächtniß. Um jene Vorgänge zu begreifen, muß man den Mechanismus des Denkens klar aufgefaßt haben. Versuchen wir es in der Kürze.

Niemand wagt zu bestreiten, daß das Gehirn Organ des Denkens ist, daß das Denken in einer Bewegung und Abnutzung der Gehirnorgane besteht, also eine materielle Grundlage hat. Sinnesreize, die man auch Sinneserregungen oder auch Sinneseindrücke nennt, bringen im Nerven eine Veränderung hervor, welche sich bis zu den Centralorganen des Gehirns fortpflanzt und dort auf bisher

unerklärte Weise Empfindungen und Gedanken hervorruft oder vielmehr in dieser Form ins Bewußtsein tritt. Die Masse des Gehirns besteht aus Millionen von Nervenfasern, welche die innere weiße Masse ausmachen, und aus den 6—8 Schichten grauer Rinde, in welcher 400—600 Millionen von Ganglien verschiedener Form und Größe eingebettet liegen. Die Nervenfasern endlich bilden ein maschenreiches Netz, stehen also unter einander und mit den Ganglien in vielfacher Verbindung. Nach Leidesdorf, Maudsley, Wundt u. A. sind die Ganglien des Vorderhirns Organe für Vorstellungen etwa derart, daß jede einzelne Ganglie oder eine Gruppe, ein Bezirk von Ganglien eine Vorstellung enthalten, d. h. daß, wenn sie erregt werden, immer dieselbe eingeprägte Vorstellung ins Gedächtniß tritt. „Jede Gehirnzelle ist ein empfindender (denkender) Elementarorganismus, die sogenannten Bogenfasern sind ein System vermittelnder Glieder, mit deren Hilfe sich das Verknüpfen der Vorstellungen, das Bilden von Schlüssen vollzieht. Die Ganglienzellen sind selbstständige Centren, Stationen, die Nervenfasern aber ab- und zuleitende Drähte. Der Sinnesreiz kommt erst nach $^1/_{10}$—$^1/_{20}$ Sekunde im Gehirn zum Bewußtsein, denn die Nervenleitung durcheilt in einer Sekunde nur 180 Fuß, und ein Gedanke braucht zum Entstehen $^1/_8$ Sekunde. Bereits unterscheidet man im Gehirn Centren für Reflexhemmungen, für Coordinationsbewegungen, für Sprachwerkzeuge, im Kleinhirn hat der Muskelsinn sein Centralorgan, in den Vierhügeln die Pupillenbewegung, im verlängerten Mark die Herz- und Athembewegungen; die großen Hemisphären endlich sind der Sitz des Sensoriums, der geistigen Vorgänge. Im Vorderhirn unmittelbar hinter der Stirn bewahrt ein kleiner Raum das Bewußtsein auf, wo die Gedanken strömen oder eigentlich erst zu Gedanken werden. Solcher Gedanken oder Wörter besaß Schiller 10,000, Goethe 12,000, Shakespeare 13,000. Die Gehirnzelle, die einen Eindruck in sich aufgenommen hat, bewahrt hiervon eine bleibende materielle Spur, welche nach und nach Eigenthum der Gehirnzelle wird und ihren Inhalt vor das Bewußtsein rückt, so oft eine Anregung erfolgt.“ Diese Grundgedanken der Leidesdorf'schen Theorie werden hinreichen, das Nachfolgende begreiflich zu machen.

Wenn der Lehrer unterrichtet, so will er seine Gedanken auf die Seele seiner Schüler übertragen, will in ihnen dieselben Vorstellungsverbindungen, Urtheilsreihen und Gedankenverschmelzungen zu

Stande bringen, es soll der Denkmechanismus im Schüler derselbe werden wie der des Lehrers. Da das Denken in der That ein Mechanismus der Gehirnorgane ist und im Großen und Ganzen jedes Menschenhirn dieselben Organe besitzt, welche natürlich wieder gleiche Thätigkeit verrichten, so wird es durch Uebung möglich, eine Gleichheit der Denkthätigkeiten in verschiedenen Gehirnen zu bewirken. Das Mittel dazu bietet die Sprache. Will aber der Lehrer dies bewerkstelligen, so muß er eine klare Vorstellung von dem Entstehen, Verbinden und Entwickeln der Gedanken haben.

Unsere Gedanken haben einen sinnlichen Ursprung, denn aus Sinneseindrücken entstehen im Gehirn Vorstellungen. Wir machen uns Bilder und Vorstellungen von den Dingen nach den Eindrücken, welche sie im Gehirn hervorbringen, und halten diese Eindrücke dann für Eigenschaften und Merkmale der Dinge. Je öfter wir dieselben Eindrücke empfinden, um so klarer und vollständiger wird die Vorstellung. Zunächst aber treten die gemeinsamen und gleichzeitigen Eindrücke als Ganzes zusammen vor die Seele, und wir nennen dieses Bild eine Anschauung. Haben wir öfter dieselbe Anschauung, so treten die Theile und deren Verhältnisse bemerklich hervor, unser Urtheil wie unsere Auffassung berichtigt sich selbst, wir betrachten sie genauer und erkennen schärfer. Daher wird die Anschauung als der sinnliche Stoff die erzeugende Ursache des Denkens, die Grundlage des Unterrichts. Man kann nur Gedanken erzeugen, wenn man viel Anschauungen gewonnen hat. Wiederholt man das Anschauungsbild als Gedächtnißthat, so wird sie zur Vorstellung, zur gedachten Anschauung. Die Vorstellung bezeichnen wir mit einem Wort, dieses aber ist ein Gattungsbegriff, weil wir nur für ganze Klassen von Dingen und Erscheinungen oder Thätigkeiten e i n e n Ausdruck haben — mit wenigen Ausnahmen. Im Worte verwandelt sich die Vorstellung zum Begriff, welcher nur das Allgemeine, das vielen ähnlichen Dingen Gemeinsame hervorhebt, was man abstrahiren nennt. Denken wir uns nun, daß jede Ganglienzelle der Sitz einer Vorstellung, also eines Wortes ist, und daß die Ganglien durch Bogenfasern in vielfacher Verbindung mit einander stehen, indem sie sich ihre Erregungsthätigkeit vermittelst der Fasern mittheilen, so kann man viel Ganglien in Thätigkeit versetzen, die Worte also zu Gedankenreihen verbinden. Geschieht dieselbe Erregung oft, so erleichtert dies den Kreislauf der Erregung derart, daß er mechanisch sich von

selbst vollzieht, d. h. wir reproduciren dieselbe Gedankenreihe, indem die angeregte Bewegung sich von Ganglie zu Ganglie verbreitet. Geräth diese Leitung auf Ganglien eines andern Gebiets, so verbindet sie nicht gestimmte Ganglien, und es entsteht ein Irrthum, eine Verwechselung. Springt sie von einem Gebiet unvermittelt auf andere über, so erfolgt Zerstreuung; ist die Leitungskraft erschöpft, so fühlen wir uns abgespannt und unfähig zum Denken.

V.

Beachtet man beim Unterricht dieses physiologische Naturgesetz, so wird sich leicht die Methode ergeben, nach welcher man zu verfahren hat.

Daher soll der Lehrer Alles versinnlichen, soweit es möglich ist, und dann beim Unterrichten so verfahren, daß die Schüler sehen, wie die Gedanken des Lehrers entstehen, sich verbinden, sondern und entwickeln.

Was die Versinnlichung anlangt, so ist damit nicht allein das Vorzeigen der Dinge in natura oder in Abbildungen gemeint, sondern auch das Vermeiden abstracter Ausdrücke, sodaß man an deren Stelle sinnliche setzt, und die Benutzung von Gedächtnißreflexen. Das Auge ist vorzugsweise das gedankenerzeugende Organ, wogegen das Ohr mehr auf die Erweckung der Erinnerungsbilder hinwirkt. Wenn wir also etwas lehren, was im Gedächtniß soll behalten werden, so sprechen wir das Wort aus, suchen dessen Schall im Gedächtniß festzuhalten, indem wir mit dessen Lautbilde eine Vorstellungszelle füllen. Wiederholen wir das Wort öfter, so prägt sich das Lautbild deutlicher aus und tritt dann leichter in der Erinnerung hervor. Man spricht daher ein schwer zu behaltendes Wort öfter deutlich und langsam vor und läßt es oft nachsagen. Noch tiefer haftet aber das Lautbild, wenn es auch mit dem Auge wahrgenommen und ein Buchstabenbild wird. Man schreibt es also an und spricht es aus. Jetzt erzeugen Ohr und Auge dieselbe Vorstellung, wodurch diese an Stärke gewinnt, sodaß sie sich kräftiger ausbildet und sich schneller ins Bewußtsein eindrängt, wenn der Wille dessen Wiederholung anstrebt. Denn im Suchen nach dem Worte fällt uns entweder das

Buchstabenbild oder das Lautbild ein, wenn wir von Hirnzelle zu Hirnzelle wandern und anklopfen und sich ein ähnlich aussehendes oder anklingendes Bild zeigt.

Wir versinnlichen Gesagtes aber auch durch Vorzeichnen, und sei es nur in ein paar Strichen, z. B. Stufenländer, Flußläufe, Gebirgszüge, Feldzüge, Blattformen, Windströmungen u. s. w., weil aus dem sinnlichen Sehen leichter eine Anschauung sich bildet, welche nun durch Anreihung von Nebenvorstellungen erweitert und entwickelt werden kann. Das sinnliche Bild dient dem Bestreben, Ursache und Folge zu erkennen, welche sich durch den Mechanismus von selbst ergeben, wenn durch ein sinnliches Bild der Anstoß dazu gegeben wird. Selbst bildliche Ausdrücke, weil sie sinnlichen Inhalts und Gesichtseindrücken entnommen sind, erleichtern das Verstehen, weil sie sofort den Vorgang als Bild vor die Seele führen und diese aus dem Bilde Vorstellungen ableitet oder es in solche umsetzt. Die bekannten Ausdrücke: das Schiff der Wüste für Kameel, der Sandocean für Wüste u. s. w. wecken eine Menge Gedanken, welche die verschiedenen Beziehungen des Kameels und Sandes zur Wüste umfassen.

Weiteres hat der Aufsatz über das Gedächtniß nachgewiesen. Was nun die Gedankenentwickelung anlangt, welche der Lehrer in seiner Person vorzeigt, so führt dies auf Fragen, welche die Wissenschaft in Aufregung gebracht haben, um welche sich aber die wenigsten Lehrerbildner kümmern, damit sie in der anbefohlenen Schablone reglementmäßig weiter fortzuwirthschaften berechtigt sind. Es greift hier die Frage von der Willensfreiheit ein, die ich in einem besondern Aufsatze näher untersuchen werde. Zunächst handelt es sich darum, ob der Lehrer, wenn er unterrichtet, vollkommen Herr seiner Gedankenbildung ist. Ein großer Theil der Physiologen bestreitet dies, weil sie behaupten, das Denken sei nur Mechanismus. Darin haben sie vollkommen Recht. Denn das Kind denkt, ehe es in die Schule geht, der Erwachsene denkt, auch wenn er nicht in die Schule gegangen ist oder nichts gelernt hat, der Träumende denkt, denn er erdichtet sich ja lange Geschichten, der im Delirium Liegende entwickelt ganze Gedankenreihen, welche, wenn man den ersten Satz anerkennt (die fixe Idee), in sich vollkommen logisch fortschreiten. Ist der erste Satz ein Unsinn, so muß das Endergebniß Unsinn werden, obschon die Entwickelung von der Voraussetzung bis zum Schluß-

satz vollkommen regelrecht verläuft. Also ist in der That das Denken ein Mechanismus der Gehirnthätigkeit, gegen welchen nur derjenige Einwendungen erheben kann, welchem das unbekannt geblieben ist, was denkende Irrenärzte, was mit dem Mikroskop und Reagentien arbeitende Physiologen als Ergebniß ihrer Studien festgestellt haben. Das Denken ist Mechanismus; deshalb lernen die Kinder trotz der Grammatik und Denklehre nicht richtig oder richtig denken. Man lernt oft genug Menschen kennen, denen es an positiven Kenntnissen und Schulbildung fehlt, welche aber viel Lebenserfahrung sich erworben haben und infolge davon weit richtiger urtheilen als ein Professor der Logik, welcher dem Staate jährlich Tausende kostet.

Denken ist mechanische Thätigkeit der Gehirnorgane; dagegen kann Niemand etwas einwenden, welcher nur irgend eine wissenschaftliche Physiologie (Wundt, Fick, Herrmann, Ranke u. s. w.) gelesen hat. Da wackeln freilich den Seminardirectoren die Gelehrtenperrücken, aber die Thatsache bleibt. Ist aber das Denken ein Mechanismus, hat deshalb der Wille keinen Einfluß auf diesen Mechanismus? Die Drehorgel spielt verschiedene Melodien rein mechanisch, aber der Spieler stellt zuvor die Walze. Also die Drehorgel kann nur 3—4 Melodien vortragen, denn ihr Mechanismus leistet nicht mehr; aber welche Melodie sie abspielen soll, das hängt vom Willen des Orgeldrehers ab, der nach seinem Gutdünken die Walze stellt. Uebertragen wir dies auf die Gehirnthätigkeit, so ergibt sich, daß das Denken eine mechanische Thätigkeit ist, denn beim Gespräch reden wir ja fließend, ohne vorher zu wissen, wie wir unsere Gedanken ausdrücken und verbinden werden. Aber der menschliche Wille stellt die Walze, er bestimmt, in welcher Melodie gespielt werden, nach welcher Richtung und zu welchem Zwecke gedacht werden soll. Hat der Menschenwille darüber entschieden, so erfolgt die gewollte Melodie mechanisch von selbst.

Wenn man also gegen die Behauptung, daß der Mensch keinen Willen habe, sondern nur eine chemische Retorte oder ein physikalischer Apparat sei, viele Einwendungen erheben kann, so muß der denkende und gewissenhaft arbeitende Lehrer doch anerkennen, daß die Gesetze der Physiologie allgemeine Naturgesetze sein müssen. Wie bereits angeführt wurde, besteht das Denken wirklich nur in einer Erregung und Correspondenz der Sinnesnerven und der Gehirnganglien. Die Sinnesnerven werden durch äußere Eindrücke, die

man Reize nennt, angegriffen, in ihrem Zustande durch chemisch-elektrische Processe verändert, und das Ergebniß dieser Processe wird im Gehirn zu Gedanken. Mithin hängt die Gedankenerzeugung, Art und Inhalt der Gedanken von äußern Einflüssen ab. Daher bildet sich der Bauer, der Handwerker, der Seemann, der Kaufmann, der Soldat, der Beamte u. s. w. seinen besondern Gedankenkreis, weil jeder von diesen unter einer besondern Art von sinnlichen Eindrücken lebt, welche ihm das Material zu Gedankenbildungen liefern. Um dieser Einseitigkeit der geistigen Entwickelung vorzubeugen, betonen denkende Schulmänner instinctiv die allgemeine Bildung, obschon sie damit vielleicht andere Begriffe verbinden, als sie mir infolge meiner jahrelangen physiologischen Studien im Sinne liegen.

Unbestreitbar bleibt ferner der Grundsatz, daß jeder Mensch, wie er sich körperlich von andern unterscheidet, ebenso geistig ein Eigenwesen ist. Daher kann man sich erklären, daß man den Andern nie recht versteht, weil man nicht weiß, wie er zu diesen und jenen Behauptungen gekommen ist und was er sich bei jedem einzelnen Worte denkt, in denen er seine Gedanken ausdrückt. Selbst die Philosophen haben ja ihre liebe Noth, aus einander klug zu werden, und Hegel soll ja gesagt haben, von seinen Schülern habe ihn nur einer verstanden, aber auch dieser nicht richtig. Mithin darf kein Lehrer erwarten, daß seine Schüler Alles so verstehen und auffassen, wie er es gemeint hat, denn er steht ja an Bildung hoch über ihnen. Demnach soll und kann man nur individuell bilden und entwickeln, indem man jedes Individuum veranlaßt, sich seinem innern Wesen nach auszubilden. In dieser Beziehung gibt es keinen allgemeinen Menschen, sondern nur eigenartig organisirte Individuen. Weil aber die Menschen doch im Großen und Ganzen gleich organisirt sind, weil Nerven, Ganglien und Bogenfasern dieselben Dienste mechanisch verrichten müssen, die Leitungen von einem Organ zum andern denselben Gesetzen folgen, also dieselben Vorstellungsverbindungen sich vollziehen und dieselben Schlußfolgerungen als Endergebniß hervortreten, weil endlich die Sprache zu einer Ebenmäßigkeit des Denkens und der Begriffsbildung zwingt, indem sie fertige Begriffe und Urtheile überliefert: so wird ein Unterricht möglich. Die Gedankenbewegung, welche der Lehrer vormacht, indem er sich der Worte bedient, mit denen seine Hörer im Allgemeinen dieselbe Vorstellung verbinden, indem sich den Vorstellungszellen mit dem

Lautbilde dasselbe Vorstellungsbild einprägt, wiederholt sich naturgemäß im Gehirn der Schüler. Denn die Lautempfindung geht naturgemäß zu den betreffenden Vorstellungsorganen vermittelst der Nervenfasern über und muß dort nothwendig ein ähnliches Vorstellungsbild erzeugen. Bleibt dieses noch unklar, so wird es durch Wiederholung vollständig ausgearbeitet, ausgefeilt und geformt.

Wenn also das Denken ein Mechanismus ist, so muß er in jedem Menschen im Allgemeinen auf gleiche Weise erfolgen, und wird der Lehrer von seinen Schülern verstanden, sodaß sie mechanisch seine Gedankenreihen nachbilden. Er hat demnach weiter nichts zu thun als nachzusehen, wieweit sich individuelle, in der Gehirnbesonderheit begründete Eigenthümlichkeiten auf die Höhe des allgemeinen Denkens bringen lassen, was sich nur grad- und bedingungsweise ausführen läßt.

VI.

Wenn der Lehrer lehrt, so soll er zunächst nie vergessen, daß er seinen Lehrstoff individuell auffaßt. Denn diese Auffassung hängt ab von Umfang, Tiefe und Richtung seiner Studien, von persönlicher Neigung und Liebhaberei, von Stimmung, Laune und Charakter, von eingelernter Methode, von Lebensstellung und Lebenserfahrung. Um solchen persönlichen Einflüssen zu begegnen, schreiben die Schulgesetze Lehrstoff, Pensum, Methode, Lehrziel und Lehrbücher vor. Könnte jeder Lehrer verfahren, wie er wollte, so gäbe es bald ein arges Chaos von anspruchsvollen Persönlichkeiten.

Wenn der Lehrer unterrichtet, so gebraucht er im Ganzen Ausdrücke, welche den Kindern bekannt sind. Sobald sie dieselben hören, wird die betreffende Vorstellungszelle erregt und dem Schüler tritt dieselbe Vorstellung vor das Bewußtsein, wie sie der Lehrer vorsprach. Besäße der Organismus nicht dieses Vermögen, sondern sollte man erst jedes Wort erklären, so könnte der Unterricht durchaus nichts leisten. Da aber im Vortrage einige Wörter vorkommen, welche Fremdwörter oder den Kindern nicht geläufig sind, so muß man eine Sach- oder Worterklärung voraussenden, aber nicht etwa meinen, daß der Schüler ein unbekanntes Ding verstehe, wenn sein Begriff definirt wird. Es reicht die Erklärung jedenfalls aber hin, mit dem

Worte eine bestimmte Vorstellung zu verbinden, sei es auch eine theilweise einseitige. Um den neuen Begriff geläufig zu machen, theilt man die Wortbildungen mit, in denen er gebraucht wird, und gibt dazu kurze Sätze als Beispiele. Z. B.: Was ist Weltgeschichte? Nicht etwa eine Geschichte der Welt, sondern die Erzählung der wichtigsten Ereignisse, welche überhaupt von den ältesten Zeiten bis jetzt vorgekommen sind. Man nennt sie deshalb auch allgemeine Geschichte im Gegensatz zu der besondern, die sich nur mit dem Vaterlande oder einem besondern Volke oder einer bestimmten Periode beschäftigt. Daher spricht man von weltgeschichtlichen Thaten, Männern, Zeiten u. s. w. und meint solche Thaten, welche für Jedermann von Interesse und für alle Culturvölker von Wichtigkeit waren und sind.

Hat man solche Definitionen vorausgesendet, so gibt es beim Verständniß des Gesagten auf seiten der Schüler keine Stockung. Wie der Lehrer die einzelnen Wörter spricht, so treten sie und die in ihnen enthaltenen Vorstellungen im Bewußtsein (Hirnganglien) des Schülers hervor und durch die Bogenfasern in Verbindung, weil die Leitung von Ganglie zu Ganglie geführt wird. Will der Schüler Gehörtes wiederholen, so muß er die Ganglien in derselben Reihenfolge erregen und ins Bewußtsein treten lassen. Dies wird gelingen, wenn die neuen erlernten Vorstellungen besondere Stärke besitzen, die Erregung eine nachhaltige war, sodaß die Laut- und Vorstellungsbilder sich kräftig ausbilden konnten. Stärke gewinnt eine Vorstellung aber durch Aufmerksamkeit und Interesse, ferner dadurch, wenn das Neue an Bekanntes anknüpft, oder endlich, wenn der ganze Vorgang wiederholt wird.

Die Praxis hat diese Mittel bereits gefunden, wußte aber den Erfolg weiter nicht zu erklären, wie denn Aerzte selten recht wissen, warum die vorgeschriebene Arznei hilft. Aufmerksamkeit ist eine Willensregung, welche von der Voraussetzung ausgeht, Angenehmes zu erhalten. Wird diese Voraussetzung erfüllt, so nennt man die Gewißheit, Angenehmes gefunden zu haben, Interesse haben für etwas. In der Aufmerksamkeit liegt ein williges Zustreben, eine erste Willensregung, also eine Bewegung oder Spannung (elektrische Ladung) gewisser Gebiete der Vorstellungsorgane. Es wird auf die Gehirnpartie, in welcher der Vortrag aufgenommen und verarbeitet wird, das Blut hingelenkt, die Reizbarkeit der Ganglien daher erhöht, selbst das Gemüth in Spannung versetzt, weil man ja Angenehmes erwartet,

und weil sich alle diese Erregungen auf das Vorgetragene beziehen, dieselben Ganglien treffen, so muß die Erregung und der Eindruck ein verstärkter sein. Man kann sich aber auch erklären, weshalb die Aufmerksamkeit anstrengt, weil sie die arbeitenden Organe stärker erregt, der Stoffverbrauch (Blutzufuhr) ein größerer ist, mithin Ruhe nothwendig wird, um neuen Stoff zu sammeln. Zugleich wird hieraus erklärlich, warum der Lehrer nicht zu lange vortragen soll: weil die Kinder infolge des Stoffverbrauchs ermatten, die Ganglien an Kraft verlieren, Eindrücke nicht kräftig genug wirken, die Vorstellungen erblassen und die Kinder endlich die Lust verlieren, wenn ihnen der Faden infolge der matten, schwachen Leitungen in den Nervenfasern entschlüpft. Die Vorstellungen treten lückenhaft hervor, je nachdem noch hier und da eine Ganglie kräftig ist; der Zusammenhang wird wegen schwacher oder fehlender Leitung unterbrochen und endlich lösen sich die Worte und ihre dunkeln Vorstellungen in ein Chaos auf, welches im Dunkel der Unaufmerksamkeit und Abspannung spukhaft verschwindet.

Auf gleiche Weise verstärkt das Interesse die Eindrücke eines Vortrags, denn es lenkt die Aufmerksamkeit auf den Gegenstand, sodaß andere Vorstellungen gar nicht aufkommen, andere Ganglien nicht in Thätigkeit treten können, weil sie nicht erregt werden, vielmehr der Blutzufluß sich den thätigen Organen zuwendet und dieselben kräftig macht. Wie man Aufmerksamkeit und Interesse erregt, das auseinanderzusetzen paßt nicht in unser Thema.

Wenn das Gesagte wiederholt wird, also dieselben Ganglien nach der Reihe erregt, dieselben Leitungsfasern benutzt werden, so werden dadurch die Hemmungen, die sich in jedem Organe finden, überwunden und beseitigt, sodaß nur der erregende elektrische Strom leicht und sicher die gewohnten Bahnen geht. Jede Erregung bewirkt natürlich eine Veränderung des bestehenden Zustandes, welcher sich widersetzt. Es bedarf einer stärkern Gewalt, diese Veränderung durchzusetzen; fehlt jene, so wird die Erregung nicht angenommen, d. h. die Vorstellung und Wahrnehmung dringt nicht zum Bewußtsein vor. Wiederholen sich dagegen dieselben Erregungen, so nimmt die Zelle endlich den Zustand dauernd an, in welchen sie durch die Sinneseindrücke gebracht wird, und nun haben wir die Vorstellung im Gedächtniß. Man muß nämlich nicht vergessen, daß wir jede Erregung in den

Ganglien als Vorstellung wahrnehmen, Erregung und Vorstellung also dasselbe sind.

Wenn nun oben gesagt wurde, der Lehrer soll so unterrichten, daß der Schüler sieht, wie in ihm die Gedanken entstehen und sich vereinigen zu Reihen, so ist damit die logische Ordnung und Verknüpfung der einzelnen Thatsachen gemeint. Unser Gehirn ist so organisirt, daß wir logisch denken müssen, weil wir für jede Erscheinung zunächst den Grund aufsuchen, d. h. aus Erfahrung wissen, daß jede Erscheinung ihre Ursache hat, also nur Bewirktes und Folge ist. Ohne weiteres folgern und schließen wir, wenn wir Urtheile bilden, d. h. denken. Fühlen wir den Schmerz eines Stiches, so folgern wir sofort, daß wir uns in eine Nadel gestoßen haben. Hören wir einen Knall, so folgern wir, daß ein Jäger geschossen hat, und da der Knall stark war, so kann der Jäger nicht weit entfernt sein. Fliegt plötzlich ein heller Schein über einen Theil des Himmels, so schreiben wir ihn einem Wetterleuchten zu. Läuft ein Kind einen Abhang hinab, so schließen wir aus der Art seines Laufes, daß es fallen wird, wir nehmen die Wirkung schon voraus als Thatsache. Nennen wir einen Baum eine Eiche, so haben wir Gründe dafür; sehen wir einen Zweig der Eiche niedergerissen, so muthmaßen wir, daß ein Sturm oder Blitz dies gethan hat. Wir suchen also stets das Bewirkende, wozu uns allein die Erfahrung die Macht gibt. Erfahrung ist aber Gedächtniß. Wir erinnern uns z. B., daß nach einem Sturm auch Eichzweige abgerissen wurden, und finden dann, daß die vorliegende Thatsache der frühern gleicht, daß also dieselbe Ursache das Geschehene veranlaßt hat.

Zusammenhang kommt also in unser Denken, indem wir Ursachen aufsuchen, aus ihnen Folgen entwickeln, welche wieder Ursache zu neuen Folgen oder Wirkungen werden. Die Sprache bezeichnet diesen innern lebendigen Zusammenhang durch Bindewörter und den Satzbau. Mithin hat sich der unterrichtende Lehrer eines regelrechten Vortrags zu befleißigen. Er soll die Hauptsache faßlich hervorheben und in die Mitte stellen, sodaß sich alle Nebenglieder um dieselbe zu einem organischen Ganzen, zu einem Maschen- und Netzwerk von Ursache und Wirkung, von Grund und Folge an einander reihen. Will er z. B. eine Thatsache erzählen, so muß man zuvor die Hauptperson und die vorbereitende Veranlassung kennen lernen. Hierauf erscheint die Hauptthatsache als Bewirktes, welche wieder

ihre Folge hat, mit welcher der Verlauf der Geschichte abschließt. Damit aber eine Thatsache in Fluß komme, sind die Verhältnisse zu zeichnen, unter deren Einwirkung sie vor sich geht. Es treten die Absichten der Menschen in Widerspruch mit den Verhältnissen oder mit den Absichten anderer Menschen. Es müssen daher Mittel aufgesucht werden, mit deren Hilfe man einen wohl überlegten Plan auszuführen hofft. Hat man nicht die rechten Mittel gefunden, den Plan nicht reiflich überlegt, so müssen andere Wirkungen hervortreten, als man beabsichtigte. Es ergeben sich also eine Menge Kreuzungen und Gedankenverbindungen, von denen jede in einer Vorstellungszelle aufbewahrt liegt, weil wir in Worten denken und jedes Wort der Inhalt einer Vorstellungszelle ist. Verbinden wir nun Worte, so gehen die Leitungen auf den Nervenfasern von einer Zelle zur andern und theilen sich ihre Erregung mit; es bildet sich ein Kreis und ein Kreislauf von erregten Zellen, die endlich ein Ganzes werden. Wird nun eine Ganglienzelle erregt, so verbreitet sich nach den Gesetzen der Leitung die Erregung von einer Zelle zur andern, wie sie entstanden ist, und die ganze Geschichte ist uns dann im Gedächtniß gegenwärtig, es tritt der erregte Bezirk als Ganzes ins Bewußtsein.

VII.

Legt man die Thatsache, soweit die Anatomen des Gehirns sie ergründet haben, bei Beurtheilung geistiger Vorgänge zu Grunde, so findet man Manches begreiflich, was seither als Wunder angestaunt wurde. Jede der 400—600 Millionen Ganglien der grauen Hirnrinde ist der Träger einer Vorstellung oder eines Theils derselben. Jeder Sinneseindruck verändert den chemischen Zustand der Ganglie, denn Thatsache bleibt es, daß jede Sinneserregung, jeder Reiz als chemisch-elektrischer Proceß vor sich geht. Die Veränderung des Ganglienzustandes empfinden wir als Wahrnehmung u. s. w. Man muß sich von dem Vorurtheile lossagen, es sei der Gedanke ein Nichts, ein geistiges ungreifbares Etwas. Wie könnte uns das Denken anstrengen, Schweiß erpressen, Sorge und Angst uns tödten, wenn sie nicht materielle Vorgänge wären? Warum tanzt, hüpft und singt der Fröhliche, wenn nicht seine Bewegungsmuskel heftig erregt werden, wogegen der Schreck die Glieder lähmt?

Sind in einem Gehirn Ganglien unkräftig gebaut, so sagen wir, der Betreffende begreift schwer, hat einen schlechten Kopf, kein Talent u. s. w. Wenn die Leitungsfasern schwächlich gebaut sind, so wird die Leitung von einer Vorstellungszelle zur andern eine matte, und der Betreffende kann verschiedene Vorstellungen nicht gut zu einem Endurtheil combiniren; er ist gedankenarm, urtheilsschwach, denkfaul und wie man den armen Teufel sonst nennt.

Wenn ein Lehrer vorträgt, also eine Menge Wort- (Vorstellungs-) Zellen in Erregungszustand versetzt, so müssen die hörenden Schüler infolge des Naturgesetzes dasselbe thun, wie etwa der Telegraph in Paris dieselben Buchstaben abspielt, die in Wien berührt werden. Es tritt aber wegen der Individualität der Schüler der Unterschied ein, daß die Schülergehirne nicht die Kraft und Ausbildung des Lehrergehirns haben. Fehlt den Ganglien eine normale Entwickelung, so werden die Vorstellungen matt und schwach aufgenommen, bleiben unfertig und verschwommen. Findet sich in den Leitungsfasern ein Mangel, so erschwert dies die Association der Vorstellungen, wie es die Herbart'sche Schule nennt. Endlich aber kann es auch an Sicherheit und Fertigkeit im Experimentiren fehlen, dies soll heißen, die Leitung geräth auf falsche Fasern, da jede Ganglie deren mehrere hat, mithin rapportirt sie an ungeeignete Ganglien, es entsteht daher eine falsche Vorstellungsverbindung, die der Lehrer als Unsinn tadelt, worüber der arme Schüler oft ganz verblüfft wird, weil er meint, regelrecht verfahren zu sein. Wie oft erleben wir es, daß uns Schüler Antworten geben über das, was sie gelernt haben, daß man aus der Haut fahren möchte! Woher kommt dies? Der Schüler hat durch falsche Leitung unpassende Vorstellungen erregt, nothwendige übersprungen und mechanisch zu einem Schlußurtheil Urtheile verbunden, welche nicht zu einander gehören oder zwischen denen wenigstens noch Mittelglieder fehlen. Weil das Denken an sich ein mechanischer Vorgang ist, so kommen Fehler vor, wenn der mechanische Apparat falsch gestellt wurde, wie die Rechenmaschine falsch rechnet, wenn man sich in den Rechenkarten vergreift.

Wenn wir denken, geht etwas im Gehirn vor, denn ein angestrengtes Gehirn reagirt sauer, sondert phosphorsaures Salz aus, ein träges Gehirn dagegen reagirt neutral. Wir wissen nicht, was im Gehirn vorgeht, unser Wille besitzt gar keine Macht über die

Processe der Ganglien, mithin geschieht Alles von selbst, weil der Organismus als Lebensthätigkeit das Nothwendige ausführt. Wir denken, produciren Gedanken, träumen, sprechen in Delirien und wissen davon oft gar nichts. Das Gehirn arbeitet mechanisch ohne unser Wollen und Wissen. Ein Zorniger und Trunkener sagt Vieles, was er bei ruhigem Zustande verschweigt, er wollte es nicht; Zorn und Wein haben sein Gehirn erregt und dieses arbeitet hastig.

Weil der Lehrer beim Unterrichte verschiedene Vorstellungsverbindungen vornehmen muß, was er auch erst durch Uebung lernte, so kann der hörende Schüler sie wohl nachahmen und muß sie nachahmen, weil das Gehörte oder Gelesene die betreffenden Wortzellen im Vorderhirn erregte, aber er vermag das Experiment selbstständig nicht zu wiederholen, muß also eingeübt werden, die Wortzellen auf Verlangen so in Verbindung zu bringen, daß sie den Vortrag des Lehrers wiederholen. Wie geschieht dies? Der Lehrer ruft die Thätigkeit der Hauptvorstellungsgruppe wach, dann geht bei kräftig organisirtem Gehirn die ganze Bewegung weiter. Ist dies nicht der Fall, so ruft er die Nebenvorstellungen wach und deren Verbindungen unter sich und mit der Hauptvorstellung. Er stellt das logische Netz von Ursache, Folge, Zweck, Mittel u. s. w. her, und nun füllt sich dieses Netz mit den Zwischenvorstellungen aus, indem der Schüler die erforderlichen Ausdrücke, Zeit-, Bei-, Binde- und Hauptwörter einschaltet, mit denen sprachlich Vorstellungen zu Sätzen verkittet werden. Will er methodisch verfahren, so beginnt er jede neue Lection damit, daß er den Hauptinhalt der vorhergehenden wiederholt. Durch dieses Verfahren stellt er den Apparat des Denkens, erregt die betreffende Partie der betheiligten Ganglien, bringt die andern zur Unthätigkeit und lenkt die Aufmerksamkeit auf das vorliegende Thema. Sind die betreffenden Vorstellungsganglien wachgerufen und ist ihr Inhalt wieder frisch ins Bewußtsein (Gedächtniß) gebracht, so kann man neue erweiterte Vorstellungsverbindungen herstellen, den Kreis der Vorstellungen erweitern, neue Gangliengebiete in Mitthätigkeit versetzen, was man Entwickelung von Vorstellungsreihen, Begriffsassociation u. s. w. nennt. Leicht schließt sich Aehnliches, Gleichzeitiges und Gleichörtliches an, aber auch der Gegensatz als das Unerwartete fügt sich ein, wenn auch mit einiger Schwierigkeit. Vorhergehendes und Nachfolgendes sind nothwendige Ergänzungen, um das Ganze zu vervollständigen, und so wird eine lange Geschichte

fertig, wobei man nur hier und da durch eine Frage nachzuhelfen hat, um die müßige Zelle anzuregen, welche nun in Thätigkeit treten müßte.

Hat der Lehrer etwas vorgetragen oder vorlesen lassen, so soll er entweder selbst die Hauptgedanken wiederholen oder durch Fragen sie aus den Schülern hervorlocken. Dadurch gewinnt der Schüler eine Richtungslinie für die Aneinanderknüpfung seiner Vorstellungen. Er weiß, wo es hinausgehen muß, der Weg ist ihm vorgezeichnet und er hat nichts weiter zu thun, als die Verbindung zwischen den递Haupttheilen logisch und sachgemäß herzustellen. Ohne eine solche Richtungslinie tappt er unsicher hin und her, verbindet ungeeignete Vorstellungen, fühlt bald, daß er in der Irre geht, und verliert den Muth oder überläßt den Gedankengang sich selbst, was man gedankenloses Antworten nennt. Stockt er auch bei der Aneinanderreihung und der Ordnung seiner Vorstellungen, so hilft man mit Zwischenfragen nach, indem man auf Ursache, Absicht, Folge, Zweck, Erfolg, Gelingen u. s. w. verweist, worauf der Apparat der Ganglien in dieser Richtung weiter arbeitet und die verwandten Vorstellungen wach ruft. Hat der Schüler die Hauptsache inne, so finden sich die erforderlichen Ausdrücke von selbst. Oft weiß der Schüler die Sache, kann aber das Wort dafür nicht finden. Da muß man nachhelfen, damit Sache und Wort gleichzeitig ins Bewußtsein treten.

Wie es geschieht, daß man mechanisch spricht, daß einem die Worte auf die Zunge kommen, ohne daß man sie sucht, oder daß man sie nicht finden kann, oder andere gebraucht, dies vermochte die Physiologie noch nicht zu ergründen. Man kann etwa folgende Erklärung versuchen. Wir nehmen jedes Ding als Wort wahr, bewahren Wort und Ding zugleich im Gedächtniß. Hören oder sehen wir etwas, so erregt die Schall- oder Aetherwelle, welche den Sinnesnerven trifft, die betreffende Ganglie, mit welcher nun das Wort als Ding- oder Gedankenbild ins Bewußtsein tritt. Geräth die Zuleitung des Nervenfadens an eine falsche Ganglie, so tritt deren Inhalt ins Bewußtsein; wir bemerken aber nicht, daß sie ein nicht gesuchtes Wort zum Vorschein bringt, weil wir wissen, das Wort ist die Wirkung der erlittenen Erregung. Darauf beruht ein großer Theil unserer Irrthümer, welche daher oft schwer zu berichtigen sind, namentlich bei Wahnsinnigen, Eitlen, Dünkelhaften, da sie sich auf die Sicherheit ihrer Organe verlassen. Wenn also Schüler irren,

falsche Vorstellungsverbindungen herstellen, so muß man den ganzen Proceß mit ihnen wiederholen und Acht haben, wo sie einen Fehlschluß machen. Dann wiederholt man die richtige Verbindung zwischen den Vorstellungsganglien, bis die Leitung die erforderliche Nervenfaser sicher findet. Da hilft kein Strafen, sondern sorgfältiges Studium des Irrenden und Ausdauer im Einüben des Bessern.

Auf die angedeutete Weise zeigt der Lehrer, wie er seine Gedanken entwickelt, wodurch der Schüler in den Stand gesetzt wird, des Lehrers Denken nachzuahmen und dadurch selbstständig denken, d. h. Gedanken bilden zu lernen. Da wir in Schriften und durch Unterricht eine Menge Gedanken in uns aufnehmen, so kommen nur Wenige in die Lage, neue Gedanken zu erzeugen. Solche Männer nennt man Genies, an deren Gedankenschatze dann wieder ganze Generationen zehren. Der Lehrer hat nur Alltags- oder Durchschnittsmenschen zu bilden, wie sie Quetelet nennt, und sie dahin zu bringen, daß sie Gelerntes selbstständig wiederzugeben wissen, wodurch es erst ihr wahres inneres Eigenthum wird. Er verfährt dabei auf folgende naturgemäße Weise. Zuerst läßt er wörtlich auswendig lernen, um das Gedächtniß zu üben und zu kräftigen, ferner um den Vorrath an Ausdrücken zu schaffen, deren die Jugend braucht, dann um Sicherheit in der Ausführung des Lernens zu erzeugen und um endlich der Jugend den passendsten, richtigen Ausdruck für die Gedanken zu überliefern. Hat dieselbe sich einen Wörterschatz angesammelt und ist im Aneinanderreihen der Gedanken geübt, so soll sie das Gelernte nach ihrer Weise darstellen, umbilden, erweitern, kürzen u. s. w. Der gegebene Stoff zwingt sie, innerhalb enger Schranken zu bleiben, was sie vor Irrthum und Geschwätz schützt. Mit zunehmender Kraft gewährt man freiern Spielraum für das Umgestalten, geht dann zu freien Nachahmungen über, um endlich mit dem Entwickeln eigener Gedanken zu schließen.

Weil die Jugend Vieles aus Büchern lernt, so verhilft ihr eine gute Analyse, welche den Gedankengang zergliedert und dann nachweist, daß dieser Gedankengang die vorliegende sprachliche Darstellung nothwendig machte, zu der Fähigkeit, sich durch Bücherlesen auszubilden, indem man fremde Gedanken zu eigenen macht, die Gedanken kenntnißreicher, denkender Männer in sich aufnimmt, die eigenen danach berichtigt, erweitert und zu abgeschlossenen Ansichten abrundet. Je mehr Bildung man jetzt von allen Ständen verlangt, um so we-

niger reicht die Schulzeit aus. Mithin soll der Schulunterricht die Jugend befähigen, ihre Bildung selbstständig fortzusetzen, wozu Volksbibliotheken, Volks- und Unterhaltungsschriften eine überreiche Auswahl darbieten. Mit dieser Aufgabe greift die Schule ins sociale Leben, in die Gestaltung der Zukunft, in die Cultur ein und wird für dieselbe ein mächtiger Mitwirker. Wenn man auch gegenwärtig diese culturgeschichtliche Aufgabe noch nicht überall ihrer vollen Wichtigkeit nach zu würdigen weiß und die Schule gar noch mißtrauisch überwacht, so wird sich die bessere Ansicht schon Geltung verschaffen. Das Bessere siegt ja stets über das minder Gute.

Die sociale Aufgabe der höhern Töchterschule.

I.

Das Thema über die sociale Stellung der Frauen hat bereits eine ziemlich reiche Literatur hervorgerufen und Veranlassung zur Bildung besonderer Vereine gegeben. Natürlich spielt dabei auch die Frage über Frauenemancipation eine Rolle als Modewaare. Im Allgemeinen ist man über zwei Punkte einig, und zwar zunächst über den hochwichtigen Einfluß der Frau auf das Familienleben und die Kindererziehung, also auf die Grundlage des Staatslebens selbst. Bringt die Hausfrau und Mutter eine unzureichende Berufsbildung mit, so kann die Ehe das nicht werden, was sie sein soll. Daß die gewöhnlichen und höhern Töchterschulen in dieser Beziehung nichts oder nichts Genügendes thun, dürfte kaum bestritten werden. Die andere Aufgabe: die Mädchen erwerbsfähig zu machen, läßt die höhere Töchterschule ganz außer Acht, weshalb Privatanstalten diesem Mangel abzuhelfen streben, natürlich aber ein so hohes Schulgeld verlangen müssen, daß nur bemittelte Eltern ihre Kinder in eine solche weibliche Berufsschule senden können.

Die angeregte Emancipation der Frauen hat ihren wohlberechtigten Grund, wenn auch die Forderungen, die man als Gegenmittel aufstellt, viel zu weitgehend und zwecklos zu sein scheinen. Wenn man Mädchen auf Gymnasien, Realschulen und gar Universitäten schicken will, so sehe ich nicht ein, was man damit zu erreichen hofft. Sollen sie Gymnasiallehrer, Rechtsanwalte, Aerzte u. s. w. werden? Dagegen dürfte die Natur Einsprache erheben. Eines schickt sich nicht für alle. Zweckmäßig mag es sein, wenn Frauen besonders bei gewissen Krankheiten sich eines weiblichen Arztes bedienen könnten.

Aber welche Vorstudien gehören dazu? Will denn ein Mädchen jahrelang das Secirmesser führen, das Operiren und Gliederabschneiden lernen, die übelsten Gerüche ertragen, erschütternde Sterbescenen durchmachen? Vermag sie dies, so hat sie ihren Werth, das weibliche Gemüth, den feinen weiblichen Takt verloren, was gewiß nicht zu wünschen ist. Im excentrischen Amerika und spleenreichen England kommen manche Dinge aufs Tapet, welche in das europäische Gesellschaftsleben nicht hineinpassen. Vorläufig gibt es noch andere Mittel, die Töchter von einem gewissen Alter ab erwerbsfähig zu machen, wie es die Söhne werden müssen. Deshalb braucht man aber die Tochter nicht auf ein Gymnasium zu schicken, was für die Disciplin ein gefährliches Experiment sein würde, sondern man organisire die höhern Töchterschulen anders, und der Zweck wird sicher erreicht.

Werfen wir einen Blick auf die Geschichte, um möglichst sachgemäß die Frage aufzufassen! Die alten Griechen betrachteten die Frau als außerhalb der Gesellschaft stehend; sie hatte nur die Aufgabe, legitime Erben zu schaffen. In unserer modernen Gesellschaft steht es um sie nicht viel besser; trotz aller Galanterie, die man ihnen erweist, trotz alles Putzes, welchen man ihnen gestattet, bleiben Frauen und Mädchen der mittlern und höhern Stände unselbstständige, hilflose Wesen, Menschen untergeordneten Ranges, die man verheirathet, unterbringt und deren Wohl und Wehe man an die Launen und die Vollgewalt eines Mannes fesselt, kaum daß sie noch ein Anrecht auf ihr Vermögen behalten.

Man schickt die Tochter in eine höhere Töchterschule, läßt sie mit dem leichten Firniß einer französischen Conversation überstreichen, um sie ball- und salonfähig zu machen, dressirt sie, ein Klavierstück herunter zu klimpern, ein eingepauktes Lied in der Theegesellschaft vorzusingen und — voilà tout. In Romanen und Theaterstücken spielen Frauen und Mädchen zwar wichtige Rollen, aber dies vergiftet nur ihre Phantasie, wenn sie so etwas lesen und hören. Sie möchten auch einen Grafen heirathen. Die Mädchen ihrer Natur und Bestimmung gemäß auszubilden und sie dahin zu bringen, durch eigene Arbeit sich eine ehrenvolle selbstständige Existenz zu schaffen, sodaß sie nicht warten müssen, bis sie Jemand heirathet und ernährt, zu solcher humanen Aufgabe wurden nur hier und da bescheidene Versuche gemacht. Der Volkswirth hebt vergeblich hervor,

daß in der arbeitsfähigen Frau ein großes Kapital für die Volkswirthschaft verloren geht, wenn man ihr eine Menge von Erwerbsarten, zu denen sie ganz geeignet ist, verbietet, damit sie dem Manne keine Concurrenz mache. Fabrikanten und Großgrundbesitzer nehmen gern weibliche Arbeiter, weil sie billiger, sparsamer und gehorsamer sind, keinen Tabak rauchen, kein Bier trinken, im Wirthshause nicht als Stammgäste sitzen. Die untern Stände finden demnach für ihre Töchter Erwerb, aber für die der mittlern Stände geschieht nichts, da gilt das Arbeiten der Tochter für Schande, da werden lange Tage mit leerem Geschwätz, Langeweile und Putzen hingebracht. Sie helfen kochen, Kinder warten, nähen und stricken, und dies so lange, bis sich ein Mann für sie findet. Der Vater muß sie bis dahin anständig kleiden, auf Bälle führen, Gesellschaften geben, um die Tochter an den Mann zu bringen. Stirbt der Vater oder Mann, so sind Mutter und Tochter unfähig, sich standesgemäß zu ernähren; sie beanspruchen als hilflose Wittwe oder Waise Unterstützung oder fallen Verwandten zur Last. Der Sohn muß auf Schulen sich diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, deren er bedarf, um sich für einen Beruf fähig zu machen und sich sein Brod zu verdienen. Die Tochter hat unterdessen ein bischen Französisch und Klavier gelernt, kann auch einen Brief schreiben und gar ein Regeldetri-Exempel mit Brüchen rechnen, aber was sie dereinst braucht als Kinderwärterin, Krankenpflegerin, Erzieherin, Köchin und Hausfrau, davon weiß sie unendlich wenig. Man nimmt sich nicht einmal die Mühe, sie auf die Höhe einer allgemeinen Bildung zu erheben, sie in die moderne Weltanschauung einzuführen, sie mit den Aufgaben, Errungenschaften und Zielen der Menschheit bekannt zu machen, sodaß ihr die Welt mit ihren Forderungen an den Mann ganz fremd bleibt. Wird sie Frau eines gebildeten Mannes, so versteht sie denselben nicht, bleibt ihr dessen innerer Werth, sein Wesen und Streben unbegreiflich, und da liegt die Ursache so vieler mattherzigen, ungleichen und unglücklichen Ehen. Töchterschule, thue deine Pflicht, beachte die Anforderungen des socialen und häuslichen Lebens!

Beherzigenswerth ist, was der englische Irrenarzt Maudsley über die Stellung der Frauen sagt. „In dem ungestümen und thätigen Kampfe ums Dasein, der bei der Zunahme der Bedürfnisse und der Beschränkung der Mittel nothwendig wird und eine sehr stürmische Concurrenz hervorruft, müssen die Schwächsten unterliegen.

Ein Beispiel dieses unerbittlichen Gesetzes sehen wir darin, wie der Mann, das stärkere Geschlecht, sich alle Mittel zur Existenz zueignet, während hiervon das Weib, das schwächere Geschlecht, vollkommen ausgeschlossen ist. Weil nun aber das Weib zur Befriedigung der Leidenschaften des Mannes nothwendig und für die Behaglichkeit seines Lebens unentbehrlich ist, so wird ihm seine Existenz nicht entzogen, es wird aber in einem Zustande der Abhängigkeit und Unterwürfigkeit gehalten. Das Weib, dem keine Möglichkeit zu einer ehrbaren Wirksamkeit in dem gegenwärtigen socialen Systeme mehr offen steht, läßt man sich seinen dürftigen Unterhalt dadurch gewinnen, daß es die Reize seiner Person verkauft, um die Lüste seines Herrn und Meisters zu befriedigen. Durch die Institution der Ehe hat das Weib eine untergeordnete Stellung erhalten, es ist zwar selbst von den vornehmlichsten Zwecken und Thätigkeiten des Lebens ausgeschlossen, aber es schafft im Stillen für die Bequemlichkeiten und Größe dessen, der die Arbeit thut und sich des Erfolgs freut. Das Weib hat demnach in unserm heutigen socialen System, wenn wir uns auf den praktischen Standpunkt stellen, keine andere ehrenhafte Aussicht als die Ehe. Hat es dieses Ziel erreicht, so hat es Alles erreicht, was es erreichen kann. Durch Generationen hindurch ist sein Charakter nach dieser Richtung hin ausgebildet worden, er wurde durch die lange Gewohnheit der Abhängigkeit schwach gemacht. Infolge dessen hat sich das sexuelle Leben auf Kosten des intellectuellen entwickelt. Heutzutage nun, wo der im socialen Leben für nothwendig gehaltene Luxus so großartig und kostspielig geworden ist, daß die Männer vielfach auf die Ehe verzichten, ist manche edle Frauennatur in grausame Noth versetzt. Nun ist gerade die Erziehung des weiblichen Geschlechts ungeeignet, den Geist mit nützlichen Kenntnissen auszustatten und einen festen Charakter heranzubilden. Wer die Erziehung des Weibes in unsern Tagen einer ernstlichen Betrachtung unterzogen hat, sagt Feuchtersleben, wird finden, daß sie Alles in sich vereinigt, was die Empfindsamkeit erhöhen, der sexuellen Sphäre das Uebergewicht verleihen kann und den hierauf bezüglichen Gefühlen und Impulsen Sanction verleiht."

Solche tiefgreifende Gedanken sollte sich jeder Schulmann zu Herzen nehmen, denn in der Mädchenerziehung liegen viele Keime unserer socialen Uebel. Hier ist nicht nur eine pädagogische Frage zu lösen, sondern eine hochwichtige sociale, welche Macht hat über

das Steigen und Fallen, Erstarken oder Erschlaffen ganzer Völker und Staaten.

Es ist überflüssig, dem treffenden Urtheile eines Arztes noch etwas hinzuzufügen. Die Sache steht, sagt man in Ungarn; die höhern Töchterschulen müssen reformirt werden. Jeder denkende Mensch weiß, welche Bedeutung die Hausfrau und Mutter für das Familienleben hat. Nur aus einem gesunden, reinen Familienleben kann ein gesundes, frisches Volks- und Staatsleben erwachsen. Liegt nicht ein großer Theil der Versunkenheit Frankreichs in der Zerrüttung und Auflösung des Familienlebens? Dagegen verdankt England seine Kraft und Ausdauer der Strenge des Familienlebens. Verschulden nicht der Luxus und die Unmöglichkeit, einen eigenen Hausstand zu gründen, die zunehmende Demoralisation in den großen Städten? Für Knaben hat man Schulen aller Arten errichtet; man stellt die Forderungen an das Wissen der Jünglinge und Beamten mit jedem Jahre höher, für die Mädchen dagegen thut man herzlich wenig. Was ist die Folge davon? Daß das Mädchen an Intelligenz tief unter dem Jünglinge steht! Die Frau versteht den Mann nicht; wo Einheit sein sollte, breitet sich eine Kluft aus. Die Frau weiß den Werth des Mannes nicht zu schätzen, weiß seine Weltstellung nicht zu würdigen. Er ist ihr weit überlegen und fängt an, sich in ihrer Gesellschaft zu langweilen, besucht Wirthshäuser und Clubs, um unter Gesinnungsgenossen zu sein. Trotzdem bleibt die Frau gebunden an das Schicksal des Mannes. Kommt er in Noth und ins Gedränge wegen seiner Ueberzeugung, so muß die Frau auch leiden; aber sie weiß gar nicht, weshalb dies geschieht, sie kann nicht ermessen, ob ihr Mann Verbrecher oder Märtyrer neuer Ideen ist. Jedermann werden Beispiele aus der neuesten Geschichte einfallen, ich brauche Kirchmann, Wislicenus u. A. nicht zu nennen.

Man sollte also, gegenüber der Sucht, schnell durch Börsenschwindel, Actienunternehmungen und Verwaltungsrathswirthschaft reich zu werden, gegenüber der herzverderbenden Geldsucht mit aller Macht dahin wirken, die sittliche Kraft, das sittliche Bewußtsein im Menschen zu stärken. Man soll die Jugend gewöhnen, den wahren Werth des Menschen nicht in Rang und Stellung, in Orden und Geld zu suchen, sondern in der höhern Bildung, in der richtigen Werthschätzung der Lebensgüter, in der Ueberzeugungsstärke, welche für ihre Ansichten Opfer zu bringen vermag und sich nicht verkauft, wie

der Speculant, der nur Geschäfte macht, dagegen Wissen und Erkennen des Wahren und Gerechten als Ziel aller menschlichen Bildung verachtet. Verlieren wir dieses ideale Streben, so kommt über uns Verweichlichung, Genußsucht, Käuflichkeit der Gesinnung, Feigheit und Feilheit zu Allem für Geld, wie ja Kaiser und Könige Börsenspeculanten wurden sammt ihren Ministern und gehorsamen Parlamenten, die dabei auch verdienten. Dann kommt über uns die niedrigste Knechtschaft, die Anbetung des Geldes und der Geldmänner, die vom Schweiße des arbeitenden Volkes sich mästen und dafür noch Orden bekommen. Wem fallen hier nicht Thatsachen genug ein?

II.

Die höhere Töchterschule ist viel mehr eine sociale Nothwendigkeit als eine pädagogische, weil sie tief in das Gesellschafts- und Volkswirthschaftsleben eingreift. Dagegen erhalten die Jünglingsschulen eine politische Bedeutung, weil der Jüngling für den Staat und die Gemeinde erzogen wird, nicht nur um erwerbsfähig zu sein, sondern auch um gewisse Ueberzeugungen und Gesinnungen sich anzueignen, welche der Staat seines eigenen Bestehens wegen von jedem Staatsbürger verlangt. Auf dem Manne beruht das öffentliche Leben, dieses wieder auf dem Familienleben, dessen Mittelpunkt die Mutter und Hausfrau ist.

Will die höhere Töchterschule ihre Aufgabe erfüllen, so hat sie Unterricht und Erziehung der weiblichen Natur und der Bestimmung des Weibes anzupassen, indem sie die Tochter als Tochter des gebildeten Mittelstandes für die in demselben vorherrschenden Ideen vorbereitet, sie aber auch in den Stand setzt, als Hausfrau und Mutter ihre Pflichten erfüllen zu können. Die Lehrpläne, wie sie bis jetzt üblich sind, bedürfen daher einer Umänderung, indem man gewisse Lehrgegenstände ausschließt oder kürzt, andere dagegen in den Unterricht aufnimmt. Endlich soll eine Abtheilung mit der Schule verbunden sein, in welcher die Mädchen für geeignete Erwerbsarten und Beschäftigungen vorbereitet und mit den erforderlichen Kenntnissen dazu ausgerüstet werden.

Beachten wir zunächst die letzte Forderung. Die Töchter lernen

an höhern Töchterschulen nicht solche Kenntnisse und Fertigkeiten, um sich in den Wechselfällen des Lebens, beim Tode des Vaters (oder Mannes) oder bei Unglücksfällen der Eltern eine ehrenvolle Existenz sichern zu können. Für die untern Stände gibt es Strick-, Näh-, Stick-, Strohflechtschulen u. s. w., in denen die Kinder jene Gewerbe erlernen, welche in der betreffenden Gegend die allgemein üblichen sind, aber einer besondern Uebung bedürfen, wenn sie mit Erfolg und Aussicht auf Absatz sollen betrieben werden. Für den Mittelstand haben einige Staaten zu sorgen angefangen, indem sie Mädchen zum Post- und Telegraphenamte zulassen, wozu sie sich wegen ihrer feinen Finger und Bedürfnißlosigkeit besonders eignen, denn jene Stellen setzen nicht allzuviel Kenntnisse voraus, werden aber auch geringer bezahlt. Für andere Frauen gibt es Bildungsanstalten für Hebammen, freilich nur in Universitätsstädten, sodaß sie nur von Wenigen, die im Orte oder in der Nähe wohnen, können besucht werden. Hier und da bildet man auch Krankenwärterinnen vor, aber leider viel zu wenige und zu einseitig, obschon in den Spitälern Frauen viel willkommener sind wegen ihrer Gemüthsart, Milde und Theilnahme, als Männer, die sich nur für besondere (ekelhafte) Krankheiten, Irrsinnige u. dgl. besser eignen. Jene Krankenwärterinnen, welche von geistlichen Orden gebildet werden, kehren zu sehr die confessionelle Seite heraus, wollen mehr durch frommen Zuspruch und erbauliche Betrachtungen Beistand leisten, als durch sachkundige, vorurtheilslose Pflege, weshalb es denn auch gar nicht selten zu Conflicten mit den Aerzten kommt.

Es gibt aber noch eine ganz andere Seite des Familienlebens, welche die höhere Töchterschule wohl beachten sollte. Der Mittelstand befindet sich, wenn man zu ihm Beamte, die meisten Handwerker, kleinen Kaufleute u. s. w. rechnet, in solcher materiellen Lage, daß er von einem knappen Einkommen leben muß. Wird die Familie zahlreich, so zwingt das zu peinlichen Einschränkungen. Je größer die Kinder werden, um so mehr kosten sie. Da darben denn die Eltern, um die Söhne auf höhere Schulen zu schicken, damit sie mit dem siebzehnten, achtzehnten Jahre ins praktische Leben eintreten und sich bald zu erhalten vermögen. Der Anstand verlangt, daß man auch die Tochter auf eine höhere Schule schickt; aber wozu wird sie da vorbereitet? Nur an wenigen höhern Töchterschulen gibt es besondere Abtheilungen, in denen Mädchen zu Lehrerinnen und Gouvernanten

ausgebildet werden. Warum aber nur einige? Solchen Unterricht sollten alle Schülerinnen erhalten, wenn auch in beschränkterem Umfange. Ueber Behandlung, Erziehung und ersten Unterricht der Kinder sollten alle Mädchen unterrichtet werden, denn sie sollen dereinst der Mutter beistehen, die jüngern Geschwister oder eigene Kinder erziehen. Man weiß ja, welchen nachhaltigen Einfluß aufs ganze Leben, auf Neigung, Gemüthsart, Charakteranlage gerade die Kinderjahre haben. Vergeblich bemühen sich später Schule und Lehrer, jene Fehler wieder gut zu machen, welche den Kindern in den ersten Jahren eingeimpft wurden. Jeder Lehrer macht täglich die Erfahrung, wie verkehrt die Kinder daheim erzogen werden, wie im Elternhause oft das zerstört wird, was der Lehrer aufgebaut hat, wie Schule und Haus sich unbewußt entgegen arbeiten, die Kinder in der Schule so behandelt werden, sich so und so verhalten müssen, im Elternhause aber die entgegengesetzte Praxis üblich ist. Wenn die Schule oft so wenig leistet, so liegt dies in dem Widerspruch zwischen häuslicher und öffentlicher Erziehung. Warum sind manche Kinder so geweckt, redefertig, fassen leicht, zeigen Verstand, Urtheil und Wißbegierde? Weil sich die Mutter mit ihnen zu unterhalten, ihnen Geschichten zu erzählen, auf Fragen passende Antworten zu geben, über Vorkommenheiten des Lebens und der Naturerscheinungen zu belehren weiß. Man denke nur an Goethe's Mutter und Großmutter, an Schiller's Mutter, und man wird den ungeheuren Werth ermessen, welchen eine Mutter hat, wenn sie sich ansprechend und dem kindlichen Interesse angemessen mit ihren Kindern unterhalten kann. Wie gern sammeln sich die Kinder ums Bilder- und Geschichtenbuch, wenn es die Mutter in die Hand nimmt, wie lauschen sie aufmerksam, sind artig, damit die Mutter recht viel erzählt, die Geschichte vom Rothkäppchen, Schneewittchen, von den Abenteuern des Odysseus, vom Minotaurus und Theseus wiederholt oder vorlesen läßt und nun auf alle Kreuz- und Querfragen antwortet. Das gibt ein gemüthvolles, echtes Familienleben. Da waltet die Mutter im häuslichen Kreise, wie es Schiller so idyllisch aufgefaßt hat.

Staat und Gesellschaft verlangen, die Eltern sollen ihre Kinder ordentlich erziehen, und machen sie für mißrathene Kinder verantwortlich. Aber was thut die Schule, daß sich Mädchen, denen doch die Erziehung dereinst zugewiesen wird, die erforderlichen Kenntnisse, Eigenschaften und Geschicklichkeiten erwerben? Man überläßt dies

sorglos dem Schicksal, und so experimentirt denn jedes Elternpaar frisch darauf los. Wenn die Kinder weinen und jammern, daß sie eine Schulaufgabe nicht anfertigen können und sich fragend an die Mutter wenden, so vermag diese auch nicht zu helfen, weil sie es nicht versteht. Man sendet die Kinder in einen Kindergarten, in eine Strickschule, um sie los zu sein, oder bürdet sie den Dienstboten auf, mit denen sie sich unterhalten sollen, oder hält einen Hauslehrer oder eine Gouvernante, die sich mit Pädagogik wenig oder gar nicht beschäftigt haben, und meint damit Alles gethan zu haben.

Also das Familienleben verlangt, daß in den Oberklassen der höhern Töchterschule das Allgemeinste über Kindererziehung, über Natur und Behandlung der Kinder, über Spiele und Beschäftigungen derselben gelehrt werde, daß sie Geschichten erzählen, geschickte Fragen stellen, kindliche Fragen beantworten lernen. Man soll sie mit den besten Kinder- und Jugendschriften bekannt machen und mit den Anforderungen, welche man an dieselben zu stellen hat, damit sie dereinst nach eigenem Urtheil und gutem Geschmack wählen können. In welche Verlegenheit kommen die Eltern, wenn sie den Kindern ein Buch schenken wollen! Sie fallen dem Buchhändler in die Hände und kaufen solche mit schönen Bildern bei oft dürftigem, schädlichem Inhalt. Weiß aber die Mutter, wie eine Jugendschrift sein soll, so wird die Auswahl leichter.

Will das Mädchen sich zur Lehrerin ausbilden, so mag sie einen besondern Cursus durchmachen. Trifft sie als Tochter oder Mutter ein Unglück, so kann sie eine Kinderschule, einen Kindergarten, eine Strickschule errichten, um sich Existenzmittel zu verschaffen. Namentlich in großen Städten sind solche Privatanstalten Bedürfniß für jüngere und schwächliche Kinder, welche in den überfüllten öffentlichen Schulen nicht gut fortkommen können oder denen die unvermeidliche verdorbene Luft des Schulzimmers unzuträglich wird. Bietet sich Gelegenheit, so kann die verwaiste Tochter sich in einer andern Familie als Erzieherin nützlich machen und ein Unterkommen finden. Wenn sie Lust zu dieser Beschäftigung hat, so wird sie bei den Vorkenntnissen sich bald in ihr Amt hineinfinden und Gelegenheit suchen, sich durch Lectüre und Erfahrung weiter auszubilden.

In einem Schuljahre kann man es schon so weit bringen, um das Nothwendigste aus der Erziehung zu lehren, wenn man nicht zu lehrbuchsmäßig verfährt und in der Naturgeschichte besonders die

Physiologie und Psychologie hervorhebt, die Systematik und Einzelbeschreibung dagegen auf ein bescheidenes Maß zurückführt, wie weiter unten wird genauer angegeben werden. Freilich gehören dazu geschickte Lehrer und müßte man diesen ein besonderes Buch als Leitfaden in die Hand geben, was Aufgabe der Seminardirectoren sein sollte. Nothwendig ist ein solcher Unterricht, und was nothwendig ist, muß geschafft werden.

III.

Als zweiten neuen Lehrgegenstand führe ich die einfache Buchhaltung und das Nothwendigste aus dem Wechselrechte an, mag man dazu die Rechenstunden benutzen oder eine besondere Abtheilung bilden. Jene Gegenstände sollte jede Bürgerschule lehren, weil der zunehmende Verkehr solche Kenntnisse voraussetzt. Die Frau soll ein Wirthschaftsbuch führen, ihren Mann auch in der Führung seiner Bücher unterstützen können, wenn es ihm an Zeit fehlt oder er erkrankt oder verreisen muß. In solchen Fällen bleibt das Geschäft fremden Händen überlassen, was nicht immer zum Nutzen des Eigenthümers sein mag. Stirbt gar der Mann, so steht die Wittwe rath- und hilflos da, muß das Geschäft Andern überlassen und ist erwerblos. Ich kenne mehrere Kaufmannsfamilien, wo Mutter und Tochter den Vater in der Buchführung unterstützen, also weniger Diener brauchen und gegen Betrug geschützt sind. Es gibt außerdem eine Menge kleiner Geschäfte, in denen man gern Mädchen als Verkäuferinnen und Buchführerinnen benutzt, weil sie billiger sind als Commis und zuverlässiger, da sie nicht so viel Bedürfnisse haben und nicht in Versuchung kommen, sich auf unrechtmäßige Weise den Mehrbedarf an Ausgaben zu verschaffen. Dem Mädchen eröffnet sich durch jene Kenntnisse eine Erwerbsquelle oder sie kann sich beim Geschäft des Vaters nützlich machen und ihre Unterhaltungskosten verdienen, dem Vater also eine Erleichterung verschaffen.

Da Wechsel immer mehr als Zahlungsmittel Verbreitung finden, so soll auch die Frau sie insofern kennen, als sie die gesetzlich vorgeschriebenen Ausdrücke und deren Bedeutung, sowie das zu beobachtende Verhalten bei Nichtzahlungen der Wechsel kennt. Es handelt sich ja auch um ihr Vermögen beim Wechsel.

In Betreff des Rechnens sollte man vorzugsweise das Kopfrechnen üben, weil die Frau beim Einkauf ja fortwährend im Kopfe rechnen muß. Alle Rechenkunststücke mit Tausenden und Hunderttausenden könnte man füglich weglassen, weil nur Großhändler, Finanzbeamte u. s. w. mit solchen Ziffern rechnen. Dagegen ist die Bruchrechnung sehr wichtig, und sollten die Abkürzungen verschiedener Rechnungsarten, namentlich Zins- und Gesellschaftsrechnungen tüchtig geübt werden. Das Rechnen ist ein Mechanismus, weshalb man sich auch verschiedener Rechenmaschinen bedient. Die kürzeste und schnellste Methode bleibt die beste, weil man dabei Zeit spart. Wenn man daher den Rechenunterricht auf das beschränkt, worauf die Frau in ihrem Wirkungskreise angewiesen ist, so gewinnt man Zeit für Geist und Gemüth bildende Gegenstände. Das Rechnen mit größern Zahlen und verwickelte Aufgaben überlasse man den Realschulen, für welche sie unentbehrlich sind. Zum Kopfrechnen dagegen haben die Mädchen besondere Neigung und Anlage, woran vielleicht ihre lebhaftere Phantasie und ihr leichteres Temperament infolge des wasserreichern, schneller fließenden Blutes schuld sein mag.

IV.

Die Mutter hat die Pflicht, über die Gesundheit ihrer Kinder zu wachen, soll also wissen, was ihnen nützlich und schädlich ist, außerdem hat sie Kranke zu warten und zu pflegen, muß also auch für diesen Beruf mit Vorkenntnissen ausgerüstet sein. Auch in diesem Punkte thut die Schule ihre Pflicht nicht, sondern sendet das Mädchen ganz unvorbereitet hinein in ihre Lebensstellung als Mutter.

Gesundheitslehre sollte in keinem Unterrichtsplane fehlen, denn Staat und Kirche verlangen, daß man die eigene Gesundheit und diejenige Anderer nicht schädige. In der Schule lernt die Jugend die Klassen und Arten der Steine, Pflanzen und Thiere mit ihren Merkmalen und Unterabtheilungen, aber vom menschlichen Körper, seinen Organen und deren Bestimmung erfährt sie nichts. Es gibt Vereine und Zeitschriften zur Verbreitung der Gesundheitspflege, aber das Publikum zeigt wenig Interesse, weil es über diesen Gegenstand nie unterrichtet wurde. Jeder Arzt sagt, das einzige und beste Mittel

gegen Krankheiten besteht darin, zu ihrem Entstehen keine Veranlassung zu geben. Alle Menschen möchten gesund sein, aber sie wissen nicht, was sie zu thun haben, führen eine verkehrte Lebensweise, und wenn dann endlich die übeln Folgen eintreten, so wundern sie sich, wenn sie nach einigen Flaschen eines Trankes, nach einigen Schachteln voll Pulver nicht gesund wurden. Der Arzt kann nicht helfen, wenn er nicht die Ursache zu entfernen vermag; diese liegt aber meist in einer unpassenden Lebensweise.

Die Schule muß den naturgeschichtlichen Unterricht kürzen mitsammt seiner weitläufigen Systematik, welche, wie Schleiden behauptet, nur ein gelehrtes Vorurtheil ist und der Natur selbst widerspricht. Dagegen gehört eine eingehende Physiologie, wie die einzelnen Organe erhalten oder verdorben werden, nothwendig in den Schulunterricht, namentlich an der höhern Töchterschule. Wie viel Schmerzen könnte man sich sparen, wenn man wüßte, wie die Zähne organisirt sind, was ihnen schadet, wodurch man sie gesund erhält! Wie mancher Kopf behielte sein schönes Haar, wenn man es zu behandeln wüßte und durch Unwissenheit nicht selbst vernichtete! Wie wenig Menschen haben eine klare Vorstellung von der Verdauung, Blutbereitung, vom Blutumlauf, von der Thätigkeit der Lungen und gar von den Nerven und Gehirn! Trotzdem leben sie frisch darauf los und experimentiren mit ihren Organen, ohne zu wissen, was und wie diese sind und was sie zu leiden haben bei dem naturwidrigen Leben der Besitzer des Körpers. Ich kann mich erinnern, in meiner Jugend ein Büchlein über Gesundheitslehre gelesen zu haben, welches für Lehrer bestimmt war. Jetzt muß der Seminarist alle Arten mikroskopischer Thierchen mit Namen auswendig lernen, obschon viele Thierklassen eigentlich die Urthiere in verschiedenen Entwickelungsstufen sind, wenn man ihn aber fragt, wie der Mensch sieht, wie er die Augen gesund erhalten kann, weshalb die Muskeln ermüden und wieder leistungsfähig werden, welche Folgen langes Sitzen mit hängenden Füßen und vorgebeugtem Oberleib haben muß, so wird er gestehen, daß er davon nie etwas gehört hat. Aber das Linné'sche System kennt er.

Sehr ängstigend für die Eltern sind die Krankheiten der kleinen Kinder, weil der Arzt sie nicht fragen und nach den Antworten seine Diagnose stellen kann. Er wendet sich also an die Mutter. Diese weiß aber nicht, auf was sie zu achten hat, welche Krankheitserschei-

nungen wichtig und kennzeichnend sind, wogegen andere als Folge von Nebenvorgängen wenig Bedeutung haben. Der Arzt bleibt also rathlos und muß auf gut Glück Heilmittel verordnen.

Abgesehen aber von diesem praktischen Bedürfniß, die Kenntniß zu besitzen, seine Gesundheit zu wahren, bleibt die Physiologie oder Anthropologie, wenn man sie so nennen will, ein sehr interessanter und geistig bildender Unterricht. Denn er lehrt den künstlichsten Organismus kennen, welchen es auf Erden gibt, und zeigt die einfachen Gesetze, nach denen er sich regelt. Er verhilft zu einem Verständniß der Welt, zu einer zeitgemäßen Natur- und Weltanschauung, verscheucht eine Menge von Vorurtheilen und gibt Einsicht in eine Menge von Vorgängen, die man für zufällig oder wunderbar zu halten gewohnt ist. Wer möchte denn nicht wissen, wie er schmeckt, riecht, hört, tastet, sieht, woraus das Blut besteht, wie es entsteht, wie es den Körper erneuert, wie es tödten oder krank machen kann, wie und warum die Arzneimittel helfen, wie und warum eine Wunde, ein Knochen heilt, was das Gehirn ist und welche Thätigkeiten es zu verrichten hat? Man soll das Nothwendigste und Nächste kennen lernen, und dies ist doch unser eigener Körper. Schon bei geringer Kenntniß des Nerven- und Gehirnsystems werden sehr viele Vorgänge des Menschen- und Völkerlebens faßlich. Wodurch erhält sich der Eskimo warm? Warum ißt man im Sommer weniger als im Winter? Weshalb können die Bewohner des Südens von Früchten leben, wogegen der Nordländer Fleisch verlangt? Welche Gewohnheiten und Lebensweise muß der sibirische Nomade, der Beduine, der Indianer annehmen infolge der Beschaffenheit seiner Lebensmittel? Wie und warum muß man die Zimmer lüften, die Straßen der Stadt mit Bäumen bepflanzen, Luftzug in den Städten erzeugen, auf reines Trinkwasser, auf kalte Waschungen halten? Welche Folgen für die Ausdünstung haben linnene, baumwollene, seidene und wollene Kleider? Muß man Kopf, Hals und Füße warm oder kühl halten? Wie entstehen Rückgratsverkrümmungen, wie das Schielen und Stottern? Wie entwickeln sich im Kinde Neigungen, Triebe und Leidenschaften, und wie soll man diesen begegnen? Wie entsteht die Neigung zum Lügen und Betrügen? Alle diese Fragen sind wichtig, regen zur Selbstbeobachtung an, verhelfen zur Menschenkenntniß und geben Mittel zur Beseitigung übler Gewohnheiten der Kinder. Wenn einmal die Seminarien so

sind, wie sie sein sollen, werden auch die Lehrer in diesem allernothwendigsten Wissen unterrichtet werden, um dann selbst unterrichten zu können.

V.

Die Frau hat die Hauswirthschaft zu führen, sie muß die Küche besorgen, sollte also wissen, welche Lebensmittel gesund, billig und nahrhaft sind. Man sollte daher Chemie und Waarenkunde der Küche lehren oder vielmehr jene Wissenschaften zu diesem praktischen Zwecke benutzen. Wenn das Mädchen alle Pflanzenklassen kennt, hat es nur sein Gedächtniß mit einem Stoffe angefüllt, den es bald wieder vergißt und von ihm nicht weiter spricht. Es erfährt viel von Unkraut, fremden Pflanzen, welche es höchstens nur aus Abbildungen kennt, weiß aber nicht, wozu man Gerste, Korn und Weizen verwendet, ob Kartoffeln oder Bohnen besser nähren, weshalb man Gemüse zum Fleische, Salat und Compots zum Braten genießt, welchen Nahrungswerth Obst und Eier haben, wie man Bäume und Blumen zu behandeln hat. Das Mädchen lernt höchstens einige Blumen kennen, vermag aber, wenn es hinaus ins Freie lustwandelt, Weizen-, Korn- und Gerstenhalme, Apfel-, Birn- und Zwetschenbäume nicht zu unterscheiden, wenn sie nicht gerade Früchte tragen, wandelt also durch seine Umgebung wie durch ein unbekanntes Land. Lehrt die Realschule Chemie, so benutzt sie dieselbe wohl auch als allgemeines Bildungsmittel, behauptet es wenigstens, aber sie hat doch vorzugsweise den einstigen Fabrikanten und Industriellen im Auge, weshalb sie mit Vorliebe bei der anorganischen Chemie verweilt und die organische für den Arzt der Universität überläßt. Warum soll sich also die Töchterschule nicht vorzugsweise die Chemie der Küche und der Lebensmittel zur Aufgabe machen? Die Realschule behandelt die Naturgeschichte nach althergebrachter Weise, als ob sie Naturforscher, Apotheker u. s. w. vorbilden wollte, das Mädchen soll Küchenwaaren beurtheilen und deren Verwendung kennen lernen, im Gemüse- und Blumengarten Bescheid wissen, damit es dereinst ihren Beruf als Hausfrau erfüllen kann und nicht von der Köchin abhängig wird. Die Geschichte des Kaffees, Thees, Zuckers, der Kartoffeln, die so anziehend sind und einen tiefen Blick in das gesellschaftliche

und culturgeschichtliche Leben der Völker thun lassen, wird es mit Vergnügen hören. Kenntniß haben soll das erwachsene Mädchen vom Hauswesen, von der Bereitungs- und Behandlungsart, den Sorten und Wirkungen der Bedürfnisse des häuslichen Lebens. Hering, Fischbein, Flachs, Schaf, Rind, Gans u. s. w. erhalten ihr Interesse durch ihre Verwendung in der Wirthschaft; spreche man mehr von solchen Dingen als von Löwen, Tigern, Giraffen, Pelikanen, Adlern und Sturmvögeln. Die allgemeine und gemüthliche Bildung leiden dabei keinen Schaden, denn es kommt auf die Methode des Vortrags an, wenn man jene höhern Zwecke des Unterrichts erreichen will. Der Lehrstoff an und für sich thut es nicht.

Hat das Mädchen Interesse gewonnen an jenen Lehrstoffen, so wird es später gern Bücher belehrenden Inhalts lesen und nicht zu zerstreuenden, aufregenden Romanen greifen. Ruß „Waarenkunde für die Frauenwelt", seine tiefgemüthlichen Beschreibungen „In der freien Natur" und andere populäre naturgeschichtliche Schriften werden dann ihren Weg auch in die Hausbibliothek finden, und die Mutter hat Stoff in Fülle, sich auf belehrende Art mit ihren Kindern zu unterhalten, wozu die Systematik der Naturgeschichte sich nicht eignet. Statt des Geschwätzes über Theater, Stadtgeschichten und Moden werden Frauen dann jedenfalls inhaltsvollere und ernstere Unterhaltung in ihren Gesellschaften pflegen.

VI.

Nachdem die Berufsbildung des Mädchens besprochen ist, wollen wir auch der idealen Bildung Aufmerksamkeit zuwenden, welche ganz besonderer Pflege bedarf. Bereits wurde auf den Uebelstand hingewiesen, daß es den Mädchen und Frauen an allgemeiner Bildung, an einer höhern umfassenden Weltanschauung fehlt, weshalb ihnen der Mann mit seinen Bestrebungen, Ideen und Zielen fremd gegenüber steht und sie sich mit ihm über Dinge, welche über das Alltagsleben hinausgehen, nicht unterhalten können. Das ist ein großer Uebelstand für das sociale Leben. Der Mann besucht Wirthshäuser und Gesellschaften, um sich über ernstere Dinge zu unterhalten, die Frau überläßt er sich selbst und dem Kaffeeklatsch. Dem muß ab-

geholfen werden. Dabei ist wohl zu beachten, daß das Mädchen andere Gemüths- und Denkungsart besitzt als der Knabe, wie dies Burdach in seiner „Physiologie" des Langen und Breiten nachweist. Man soll dies beachten bei der Auswahl und Behandlung der Lehrstoffe. Beim Mädchen walten Empfindung, Gefühl, Gemüth vor, es hat mehr Phantasie und Schärfe der Beobachtung, instinctives Urtheil, Schönheitssinn und tieferes Schicklichkeitsgefühl.

Man soll das Mädchen nicht mit Kenntnissen überfüllen, welche nur Gedächtniß und Verstand beschäftigen, sondern sein Gemüth ergreifen, es zu sinnigem Auffassen und Nachdenken veranlassen, ihm Perspectiven vorzeichnen, um es zu tieferer Auffassung und allgemeiner Bildung zu erheben. Man soll ihm, um es kurz zu sagen, Leben zeigen, das Leben in seinen mannichfachen Formen, Zielen und Erfolgen, es soll die große Weltordnung mit ihren natürlichen und sittlichen Gesetzen kennen lernen und in der unabänderlichen Herrschaft dieser Gesetze das Walten Gottes anschauen und verehren lernen.

Daß der Religionsunterricht für das Mädchen besondere Wichtigkeit hat, brauche ich nicht weiter nachzuweisen. Wegen seiner sinnlichen Natur und des Ueberwiegens des Gefühls läuft das Mädchen leicht Gefahr, Irrungen zu begehen, Neigungen und Leidenschaften zu unterliegen. Es findet Halt nur in der Religion, Trost und Kraft in Leiden nur in der Religion. Der Mann handelt nach Grundsätzen, sie werden seine Lebensphilosophie, die Frau folgt mehr dem Drange des Gemüthes. Der Mann verzweifelt, wo die Frau noch hofft, der Mann zürnt und kämpft, wo die Frau weint und duldet. Soll aber der Religionsunterricht das auch leisten, was man von ihm erwartet, so darf er nicht Gedächtnißkram und Formelwesen, nicht ein Wissen von Notizen, Auswendiglernen von Bekenntnißformeln sein, sondern muß das Gemüth ergreifen und erfüllen. Er soll ein Spiegelbild des Lebens mit seinen Versuchungen, Gefahren, Wechselfällen, mit seinen Eitelkeiten und Thorheiten, die man oft für Glück und Wohlleben hält, den jungen Gemüthern vorhalten und diesem Treiben gegenüberstellen die edlen, ewigen Aufgaben des Menschen, den wahren Zweck des Lebens, sich zur Gottähnlichkeit auszubilden, indem man seine Neigungen beherrscht, getreu und willig seine Pflichten erfüllt, lieber Unrecht erleidet, als thut, das wahre Lebensglück im Frieden mit sich und Gott sucht und das

Wohl des Mitmenschen fördert. Das lehren alle christlichen Confessionen, lehrte schon Moses.

Was den geographischen und geschichtlichen Unterricht anlangt, so läßt sich Vieles kürzen. Das Mädchen braucht ja nicht alle Flüsse, Gebirge, Städte und Inseln der Welt zu wissen. Der Knabe wird als Mann an die Außenwelt gewiesen, für ihn hat die Geographie eine ganz andere Bedeutung. Das eigentliche geistbildende Element der Geographie liegt in ihrem physikalischen Theile, welcher die Naturgesetze hervorhebt und die Erde als lebendigen Organismus betrachtet, nicht als todten Ball, als einen Steinklumpen, der durch die Luft saust. Thier- und Pflanzengeographie und Astronomie, sowie Culturgeographie sind bildender als die politische, denn sie enthalten Ideen, die Staatenbeschreibung dagegen nur Namen. Endlich soll der Zusammenhang nachgewiesen werden, in welchem die Erdtheile und Länder je nach Breitengraden, Höhe, Lage, Klima mit den tellurischen Gesetzen stehen, Pflanzen- und Thierarten bedingen und dadurch das menschliche Leben und dessen Cultur beeinflussen. Dadurch gewinnt man eine Ansicht vom Erdleben und von den Bedingungen der Culturgeschichte, man sieht im Leben der Erde das Walten urewiger Naturgesetze.

Die physikalische Geographie und Astronomie beschränken sich natürlich auf die oberste Klasse, wogegen man in der untern das erforderliche Material von Namen und Zahlen mittheilt, von Pflanzen, Thieren und Völkern erzählt. Die Mittelklassen behandeln denselben Stoff, um ihn zu erweitern und zu ergänzen. Sie heben die Gestalt der Oberfläche hervor, Art und Richtung der Gebirge und Flußläufe, leiten daraus und aus den Breitengraden Klima und Produkte ab und zeichnen in die Länder die charakteristischen Thiere und Pflanzen hinein, welche den Völkern Stoff zur Arbeit liefern, Industrie und Cultur gestalten. Dieser gewonnene Stoff wird dann zu Landschaftsgemälden zusammengestellt mit ihrem Thier-, Menschen- und Pflanzenleben, dem Wechsel der Jahreszeiten, dem Treiben in den großen Städten, in Steppen, auf Hochflächen, auf und am Meere oder an großen Flüssen. In den Oberklassen geht man noch tiefer ein, indem man das Wichtigste aus der Geologie mittheilt, wie die Erdrinde mit ihren Meeren, Seen, Gebirgen und Flüssen sich nach und nach bildete, wie Wasser und Feuer einwirkten, wie sich die Erdoberfläche noch heute verändert, wie Thier- und Pflanzenarten sich

verbreiteten und umänderten, wie das Leben der Erde also im ewigen Anderswerden besteht. Luft- und Meeresströmungen mit ihren Einwirkungen auf Gesundheit und Ackerbau, Gletscher und Vulkane in ihren umgestaltenden Wirkungen, warme und kalte Quellen, Steinsalz und Erze gehören in dieses Kapitel. Endlich soll auch des Sternenhimmels gedacht werden mit seinen Sonnensystemen, Meteoren, Kometen u. s. w., wobei anzugeben ist, was man nach neuern Forschungen über die Natur dieser Himmelskörper lehrt. Dazu braucht man keine Gelehrsamkeit, man theilt die Ergebnisse der Forschungen faßlich mit, und dies reicht aus, um den Mädchen zu einer zeitgemäßen Auffassung des Weltganzen zu verhelfen.

Auch die Geschichte soll mehr Cultur- als politische Geschichte sein mit ihren Schlachten und Eroberungen. Sie soll in ähnlicher Abstufung wie die Erdkunde in der obersten Klasse das Nothwendigste aus der Kunstgeschichte, namentlich die Baustile, die Bildhauerei und Malerei in ihren Richtungen hervorheben und die Geschichte der Frauen betonen, denn in dieser erkennt man den Culturgrad der Völker. Auch die Geschichte ist eine Entwickelung zum Bessern, was in den hervortretenden Zügen nachzuweisen ist. Es spricht sich dies aus in der Regierungsform, in der Stellung der Stände zu einander, im öffentlichen und häuslichen Leben, in Kleidung, Sitte und Lebensweise und in gemeinnützigen Anstalten. Es entstehen also Geschichtsbilder, in welche man noch die Lebensschicksale berühmter Menschen einzeichnet, damit eine Anschauung vom Weltlauf und vom Schicksalswechsel gewonnen wird. Der ganze Geschichtsunterricht soll zu einer sittlichen Weltanschauung, zum festen Glauben an den endlichen Sieg des Guten, Wahren und Gerechten führen. Gelingt dies, so hat er seine Aufgabe gelöst.

Physik und Chemie haben einen hohen praktischen Werth, führen aber auch zum Verständniß der Natur und ihrer vielartigen Erscheinungen. Letzteres ist Aufgabe der höhern Töchterschule. Es genügt, in beiden Wissenschaften die Grundbegriffe klar zu machen, um dann vorzugsweise das hervorzuheben, was dazu dient, Vorgänge in der Natur richtig aufzufassen und hervorragende Erfindungen des Menschengeistes zu würdigen.

Das Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichts kann nicht die Systematik sein, welche nur für den Fachmann unentbehrlich ist, sondern es soll Einsicht in das Naturleben erlangt werden. Man soll

Pflanzen und Thiere in ihrem Treiben und Werthe beobachten lernen und erkennen, wie sie sich gegenseitig nothwendig sind, das eine auch das andere fordert als Bedingung des eigenen Daseins, wie sie organisirt sein müssen, um unter obwaltenden Einflüssen existiren zu können, wie sich die Natur im Gleichgewicht hält, indem sie das Ueberhandnehmen der einzelnen Thier- oder Pflanzenarten beschränkt. Vor allem ist die Beziehung der Naturprodukte zum Menschenleben und der Cultur stark hervorzuheben und nachzuweisen, wie weit der Mensch von der Natur abhängig ist.

Die Krystallehre und Mineralogie sind undankbare Lehrgegenstände, die man sehr kurz fassen sollte. Erze, Steinkohlen, Salz, einige Edelsteine und Bausteine sind ausreichendes Material. Für Pflanzen- und Thierkunde bilden Pflanzen- und Thierphysiologie den Schluß, um eine Vorstellung von den Lebensbedingungen dieser Erzeugnisse der Erde zu gewinnen. Besonders sollte man die stufenweise Entwickelung der Sinne hervorheben, weil sie Einsicht in das Seelenleben der Thiere geben. Obenan steht der Mensch, welchem man also das Hauptinteresse zuwenden soll.

Ein solcher übersichtlicher, aber stufenweise geordneter Unterricht erregt das Gemüth und verhilft zu einer idealen Weltanschauung, denn er zeigt, daß die Natur ein großartiger, unendlicher Organismus ist, in welchem Eins das Andere bedingt, Eins fürs Andere unentbehrlich wird.

Was endlich den Sprachunterricht anlangt, so sind Kenntniß des Französischen und Englischen nothwendig. Aber man soll die Jugend nicht zu sehr mit Grammatik plagen, sondern sie sobald als möglich zum lebendigen Gebrauch jener Sprachen bringen, soll also die Conversation sobald als möglich beginnen mit dem Nachahmen und Bilden leichter Sätzchen, denn der Hauptzweck bleibt die leichte Conversation und die Möglichkeit, ein leichtes Buch in fremder Sprache lesen zu können. Ein eingehenderes Studium der Sprache und Literatur muß der Muttersprache zugewiesen werden, womit das Wichtigste aus der Aesthetik und Poetik naturgemäß sich verbinden läßt.

Die Stilübungen dienen in den fremden Sprachen nur zur Einübung der grammatischen Regeln und Formen, in der vaterländischen Sprache bestehen sie in Erzählungen, Beschreibungen und Briefen. In der obersten Klasse kann man auch kleine Abhandlungen versuchen, um die Mädchen im Ordnen von Gedanken und Urtheilen in klarer,

ansprechender Darstellung zu üben, wobei es geboten erscheint, Nachahmung durchsprochener Lesestücke oder Gegenstände aus dem Unterrichte als Vorbilder und Stoff zu benutzen.

Von der Aesthetik darf man nicht allzu viel erwarten, denn bekanntlich gehört sie zu den schwierigsten Wissenschaften. Was man von ihr mittheilen kann, das fällt in das Bereich der Poetik. Man hüte sich vor allem süßlichen, blumenreichen Geschwätz, mit denen man den Mädchen den Kopf verdreht. Sprach- und Satzlehre soll man tüchtig durchnehmen, weil sie die logischen Gesetze der Sprache enthalten, der lyrischen Gedichte nicht zu viele lesen, weil die Mädchen an und für sich Neigung zu Empfindelei besitzen, wogegen eine gesunde, tüchtige Prosa das beste Heilmittel ist. Die meisten poetischen Erzählungen sind wegen ihres erotischen Inhalts in der Schule nicht zu gebrauchen; dennoch darf man Gedichte, in denen von geschlechtlicher Liebe die Rede ist, nicht ganz ausschließen, weil sie dann heimlich gelesen werden als verbotene Frucht und nun erst recht schädlich wirken, da sie still im Herzen bewahrt werden. Schiller's „Glocke" und Goethe's „Hermann und Dorothea" darf man nicht übergehen. Dabei spreche man sich trocken über jene delicaten Punkte aus, behandle sie rein verstandesmäßig, und sie verlieren den verlockenden Reiz, erregen nicht. Man hebe dabei namentlich die Kunst der Composition und Ausführung hervor, richte das Interesse nach dieser Seite hin, und so verschwindet das Bedenkliche. Die Mädchen waren neugierig, wie man die Sache behandeln, wie darüber sprechen werde, und siehe da, man behandelte die Liebe selbst als Nebensache, nur als Mittel des Dichters, seine Kunst zu zeigen, und in dieser liegt ja der Werth des Gedichts.

Tragödien muß man mit Kürzungen und Auslassungen lesen, schon deshalb, weil es zu viel Zeit kosten würde, das Ganze durchzunehmen. Sittlich erhebend und begeisternd bleibt die Theorie der Tragödie, weil sie nachweist, was die idealen Ziele des Menschen sind, worin die sittliche Weltordnung besteht, was die Kämpfe um die höhern Güter des freien Willens und der eigenen Ueberzeugung werth sind. Daran knüpft man die Bemerkung, daß es sich meistens um Heirathen handelt und zwar deshalb, weil das Stück dadurch einen natürlichen Anfang und einen nothwendigen Schluß erhält. Die Heirath selbst bleibt also Nebensache. Dabei verweise man auf Fortgang der Handlung, Entwickelung der Charaktere, Motive und

Verwickelungen, und bei dieser Betrachtung verliert die Liebe als sinnlicher Reiz ihre Bedeutung.

Besonders hat man darauf zu achten, daß die Mädchen mit Ausdruck und Empfindung lesen lernen, was man daher in allen Klassen mit Ernst und Nachdruck zu üben hat.

Daß Gesang, Zeichnen, Gymnastik und weibliche Arbeiten — Kleiderzuschneiden, einfache Putzsachen — in die Töchterschule gehören, versteht sich von selbst.

VII.

Wie weit und in wie viel Klassenstufen das Ziel der höhern Töchterschule zu erreichen ist, hängt von örtlichen Verhältnissen ab. Nach meinem Dafürhalten sollte sie wenigstens die Zeit vom zwölften bis sechzehnten Jahre umfassen, also aus vier Klassen bestehen, denen sich dann eine einklassige Berufsabtheilung oder eine zweiklassige Abtheilung zur Ausbildung von Gouvernanten und Lehrerinnen anschließen läßt.

Im Ganzen muß man die höhere Töchterschule wie die Realschule organisiren, nur wissenschaftlich gebildete Lehrer anstellen und nach Natur und Beruf der Schülerinnen die Lehrstoffe auswählen und behandeln. Dann braucht man die Mädchen nicht auf Realschulen und Gymnasien zu schicken. Sollte sich das Bedürfniß zeigen, daß sie auch Lateinisch und Griechisch lernen müssen, was ich sehr bezweifle, so wird die Töchterschule dafür sorgen, indem sie Parallelklassen anlegt oder neue Klassen zufügt. Um aber dem Mädchen und der Frau eine angemessene Stellung in der Gesellschaft zu sichern, muß man sie mit einer entsprechenden höhern Bildung ausstatten; sie muß in dieser Beziehung dem Manne gleich gestellt werden, natürlich aber mit Berücksichtigung ihrer physischen Eigenthümlichkeit und ihrer Stellung in der Gesellschaft.

Reform der Lehrerseminarien.

I.

Daß die Lehrerbildungsanstalten einer gründlichen Umgestaltung bedürfen, dürfte nur noch von einigen gläubigen Seminardirectoren bestritten werden, welche bei dieser Gelegenheit allerdings möglicherweise außer Curs gesetzt würden. Zur Verbesserung der Lehrerbildungsanstalten gehört aber eine Vorbedingung, deren Erfüllung sich ausführen ließe, wenn man wollte. Ich meine, eine bessere Bezahlung und ehrenvollere Stellung der Lehrer in der Gesellschaft. Der zunehmende Lehrermangel spricht laut genug dafür, daß etwas sehr faul ist im Lande Dänemark; hier und da raffen sich auch einzelne Städte und Landtage auf zu einer zeitgemäßen Bezahlung der Lehrer, aber dies sind nur Ausnahmsfälle. Im Allgemeinen behilft man sich lieber mit unreifen, unfertigen Lehrern oder läßt die Schule leer stehen.

Man kann es keinem jungen Manne verdenken, wenn er lieber Geselle, Fabrikarbeiter, Eisenbahnbeamter oder Gefreiter wird, statt Lehrer zu sein, weil er sich mehr verdient als Handarbeiter, denn als Lehrer. Wenn man in den Zeitungen die Aufforderungen zu Bewerbungen um Lehrerstellen liest, muß man ein Hohngelächter aufschlagen, was so ein Magistrat für Universalgenies verlangt und dafür 400—600 Thlr. oder Gulden bietet; in theuren Städten versteigt er sich sogar auf 800 Thlr., wenn man 1200 braucht, um nur einigermaßen anständig mit einer Familie zu leben. Einem Buchhalter oder Kassirer wagt man eine solche Ablohnung nicht zu bieten, wohl aber einem wissenschaftlich gebildeten Manne, der acht Jahre lang ein Gymnasium, drei Jahre lang eine Universität besuchte, drei

bis vier Jahre als Hilfslehrer sich herumdrücken mußte, um endlich als höchstes erreichbares Ziel, denn die meisten Lehrer bleiben auf ihrem Posten zeitlebens kleben, 600 Thlr. zu verdienen, wie es der Commis im achtzehnten bis zwanzigsten Jahre bereits hat.

Ich will nicht das alte Lied wiederholen und ausrechnen, was die Heere kosten, von denen der Mann zu 225 Thlrn. Unterhaltungsgeld veranschlagt wird, nicht von den unproductiven Schulden, sondern will an die productiven Schulden erinnern, welche man macht und zu denen auch diejenigen für Unterrichtsanstalten gehören. Die Volkswirthschaftslehre weist nach, welchen Kapitalwerth die Intelligenz hat, wie durch vermehrte Kenntnisse ein Volk arbeitsfähiger, durch erhöhte Bildung selbst regierungsfähiger und freiheitsberechtigter wird. In Preußen kosten die Landrathsämter so viel als das gesammte Unterrichtswesen, in Oestreich hat ein Erzbischof mehr Einkünfte als sämmtliche Schulen eines Kronlandes. Das kann doch nicht so fortgehen. Man muß reformiren oder eine ungeheure sociale Revolution erwarten, wie sie im Pariser Aufstande, in den bedenklich sich mehrenden Arbeitsniederlegungen, in der zunehmenden Verwilderung der untern Stände vorspukt.

Also ohne zeitgemäße Bezahlung der Lehrer ist alles Reden von Verbesserungen erfolg- und zwecklos. Es wird sich Niemand mehr zum Lehrer hergeben, und dann dürfte es für nachträgliche Verbesserungen zu spät sein. Ja, wenn es kein Amerika, kein Australien gäbe! Wer bliebe nicht gern im Vaterlande, wenn er sich in demselben redlich nähren, von seiner Arbeit leben könnte! Er muß auswandern.

II.

Will man die Lehrerbildung heben, so muß man zuvor die Lehrergehalte angemessen erhöhen. Da aber mit jedem Jahre die Anforderungen an Bürger und Bauern sich steigern, der zunehmende Weltverkehr und die ihn wie ein Gespenst verfolgende Concurrenz zwingen, alle Mittel der Intelligenz und Wissenschaft zu Hilfe zu nehmen, um sich auf dem Weltmarkte und dem Großbetriebe gegenüber zu behaupten, so muß man das Schulwesen verbessern, die Lernzeit verlängern, sei es durch längern Schulbesuch, was schwer wird

durchzuführen sein, sei es durch Fortbildungs-, Ackerbau- und Gewerbeschulen aller Art. Je mehr man beim Ackerbau Maschinen benutzt, je eindringlicher die Chemie in Düngung, Thierfütterung und Fruchtpflege dreinredet, um so näher rückt die Forderung an die Landschule, daß sie Chemie und Mechanik in ihren Lehrplan einfügt. Sie kann dies auch sehr gut, wenn sie den allzu ausgedehnten Religionsunterricht beschränkt und ihn für die erwachsenen Schüler dem Geistlichen zuweist, damit er für die Wochentage auch etwas zu thun hat.

Es läßt sich vorhersehen, daß die Anforderungen an die Schule, mithin auch an die Vorbildung der Lehrer zunehmen werden. Wer hätte denn vor einigen Jahrzehnten daran gedacht, daß die Bürgerschule in der Physik und Chemie unterrichten muß? Als ich das Gymnasium besuchte, waren uns diese Wissenschaften ganz unbekannte Dinge; und das ist noch kein halbes Jahrhundert her. Die Handwerker, namentlich in größern Städten, wo es viel Fabriken gibt, haben recht gut eingesehen, daß sie von der Chemie, Mechanik und Technologie Mancherlei wissen müssen, um von der überflutenden Concurrenz nicht weggeschwemmt zu werden. Sie haben Handwerkerbildungsvereine gegründet, haben sich bis zur Nationalökonomie verstiegen und finden sich jetzt ermuthigt — ob berechtigt? — die Lösung der vielbesprochenen socialen Frage in ihre derbe Faust zu nehmen. Man demokratisirt nicht mehr den Staat allein, etwa auch die Staatsschulden, um mehr zu erhalten, sondern durch Photographien, Kunstausstellungen, Luxusbauten für Industrieausstellungen, Hotels, Bahnhöfe, Sommerwohnungen u. s. w., die Kunst, durch populäre Vorträge und Schriften auch die Wissenschaft, besonders die Naturwissenschaft mit ihren weltumgestaltenden Folgerungen. Die rasende Eile, mit welcher jetzt die Weltgeschichte vorwärts stürmt, hat zwar manche Krone, sogar die dreifache Krone herabgerissen, Diplomatenacten haufenweise ins Weite geweht, aber es ist nun einmal so und wir müssen uns auf das Kommende vorbereiten, wenn es uns nicht überraschen und unsere theoretischen Vorurtheile nicht umblasen soll wie ein Kartenhaus.

Soll der Lehrer mehr gelernt haben, so muß er längere Zeit auf sein Amt vorbereitet werden. Dazu wird wieder nothwendig, daß er das Seminar einige Jahre länger besucht. Man müßte also Zimmer und Lehrerpersonal vermehren. Da jedoch die Zahl der Schüler

in keinem Verhältniß zu dem Kostenaufwand stehen würde, so verbietet sich dieses Mittel von selbst, und man wird daher die Forderungen an aufzunehmende Seminaristen steigern, indem man verlangt, daß sie mit Erfolg eine vollständige Realschule oder ein Gymnasium durchgemacht haben, ja man wird besondere Abtheilungen für Volks- und Bürgerschullehrer machen müssen, da die gewöhnlichen Seminarien für gehobene Bürgerschulen schon gegenwärtig nicht genügen. Sie stehen bereits unter der Zeitbildung.

Zu demselben Schlußergebniß führt eine andere Betrachtung. Die gesellschaftliche Stellung bringt den Lehrer auf eine Stufe mit dem gebildeten Mittelstande. Weil aber die materiellen Mittel nicht ausreichen, um diese Stellung ganz zu füllen, so müssen Privatunterricht und andere ehrenvolle Mittel nachhelfen. Bürger und Bauer sollen im Lehrer einen gebildeten Mann achten, welcher Vorkommnisse des Lebens, Naturerscheinungen, Lebensverhältnisse u. s. w. richtig zu beurtheilen vermag und einen großen Vorrath von Kenntnissen hat, welche der gewöhnliche Bürger nicht besitzt. Nun sind aber die Seminarien mehr Vorbereitungen für den Kirchendienst und die Stellvertretung des Geistlichen, als für das Lehramt. Des Wissens ist wenig, welches der Seminarist, der von der Dorf- oder Bürgerschule aus ins Seminar eintritt, mitbringt, in der kurzen Zeit seiner Lehrjahre im Seminar lernt er Manches, hat aber zum Verdauen wenig Zeit, tritt dann in ein Amt und ist in Betreff des Wissens seinen Schülern nur wenige Schritte voraus. Er hat eben nur ein Lehrbuch auswendig gelernt, darüber hinaus weiß er nichts. Dazu fehlen ihm als angehendem Lehrer Mittel und Gelegenheit, durch Lectüre sein Wissen zu erweitern. Er will auch heirathen, um sich wirthschaftlicher einrichten zu können. Da bleibt denn zum Bücherkaufen, ja nur zum Bücherlesen weder Geld noch Zeit übrig; er muß Privatstunden geben, oder im Garten Gemüse pflanzen, Bäume raupen, Kartoffeln graben, Salat begießen. In wenigen Jahren wird er Philister und Pedant, hält regelmäßig seine Lehrstunden, kaut alle Jahre dasselbe wieder, wie er es im Seminar gelernt hat, geht abends ins Casino, um mit den Honoratioren Karte zu spielen, Bier zu trinken und zu kannegießern. Wenn natürlich dabei die Schulen nicht vorwärts kommen, so ist dies nur die unausbleibliche Folge. Der Schulunterricht bleibt auf der Stufe, auf welcher vor 20—30 Jahren der Seminarlehrer stand. Der Bürger dagegen

kam als wandernder Geselle oder Commis in der Welt herum, macht noch immer Geschäftsreisen, kommt infolge seines Geschäfts in engere Berührung mit Gebildetern, lernt Fortschritte kennen und steht bald an Bildung über dem Lehrer. Was urtheilt er nun? Der Lehrer ist nicht mehr der Klügere und Gescheidtere, sondern übernimmt die Mühe des Unterrichtens und Durchprügelns der Jugend, wofür er bezahlt wird. Selten nehmen daher Lehrer eine solche einflußreiche, tonangebende Stellung ein, wie man erwarten sollte, gar nicht des demüthigenden Verhältnisses zu ihrem geistlichen Vorgesetzten zu gedenken, welches oft recht drückend sein mag.

III.

Stellen wir also ein neues Zukunftsprogramm für das zeitgemäße Lehrerseminar auf, dessen Director nicht ein rechtgläubiger Theolog, sondern ein bewährter Pädagog sein soll. Was setzt es voraus? Die Seminaristen sind 18—20 Jahre alt, haben sich bereits mannichfache Kenntnisse gesammelt und wollen sich zu Erziehern und Lehrern ausbilden.

Also zu Erziehern! Was sagt die Pädagogik? Erziehen soll man die Jugend dahin, daß sie sich selbst erziehen kann. Die Kinder bilden und entwickeln zu Menschen kann nur derjenige, der selbst ein voller Mensch ist. Eine erfolgreiche Erziehung wird nur möglich, wenn der Lehrer eine volle Persönlichkeit ist. Alle Welt verlangt nach Männern, die Charakter besitzen; eine Constitution mit ihrem allgemeinen Wahlrecht setzt voraus, daß jeder Wähler nach seiner Ueberzeugung abstimme. Die Pädagogen versprechen, Charaktere zu bilden, als ob dies bei den vorgeschriebenen Schablonen, den Conduitenlisten und anderem Oberaufsichtsapparat so nebenbei könnte verrichtet werden. Soll der Lehrer Charaktere ausbilden, so fragt die Psychologie, ob er das kann. Denn er muß doch zunächst selbst ein Charakter sein. Pedanten, Schulmonarchen und andere Versteinerungen gibt es allerdings im Schulleben, aber um Charaktere sich entwickeln und ihrer Natur nach ausreifen zu lassen, dazu gehört mehr Enthaltungsgabe, ruhiges Beobachten und Gewährenlassen, als die Lehrer besitzen. Sie sind ja souverän; sie bestätigen im Zeugniß

ihr eigenes Urtheil. Ob dies gerecht oder ungerecht ist, danach darf Niemand fragen. Es ist geschrieben, mit den erforderlichen Unterschriften und Stempelmarken — in Oestreich — versehen, und dagegen gibt es ebenso wenig eine Appellation wie gegen den heiligen Vater in Rom.

Soll der Lehrer Charaktere bilden, so muß er selbst Charakter sein. Wohl der Schule, welche solche Lehrer hat, und diese haben stets Tüchtiges geleistet, wie es in jeder Schulchronik zu lesen steht. Was sind denn aber die Seminarien? Kasernen, weiter nichts. Es fehlt nur die Uniform, wie sie in katholischen Seminarien für die Streiter des wahren Glaubens üblich ist. Der Seminarist wird nicht als gebildeter junger Mann, als angehender Lehrer behandelt, sondern als Schuljunge, als Rekrut, als angehender Proletarier, der sich an Unterwürfigkeit, eingeschnürten Magen, Entbehrungen aller Art und an christliche Demuth vor den Geistlichen gewöhnen muß. Ich war nicht so unglücklich, ein Seminar besuchen zu müssen, war jedoch nahe daran; was mir aber Seminaristen erzählt haben über die Behandlung, die sie sich von glaubenseifrigen Directoren und duckmäuserigen Lehrern müssen gefallen lassen, hat mich zu dem Zweifel gebracht, ob nicht Seminar, Kaserne und Strafarbeitshaus dasselbe Ding unter andern Namen sind. Da kenne ich einen schlesischen Seminarlehrer (Bunzlau), der noch das große Wort führt zum Wohlgefallen Mühler's, und der mir schreibt, er glaube das nicht, was er schreibt; aber seine Stellung —. Ein solcher Mann wirft sich auf zum Richter seiner Collegen, ein solcher Mann will Lehrer bilden! Ich habe Urtheile seiner Schüler gehört, die entsetzlich klangen, aber dieser Ehrenmann von Lehrerbildner weiß zu leben. Er segelt mit dem Winde.

Man soll also zunächst den Seminaristen behandeln als angehenden Lehrer und nicht wie einen Schuljungen. Man soll den ganzen Kasernengeist der Seminarien cassiren und aus den jungen Leuten Charaktere bilden. Wie dies geschehen kann und soll, darüber kann man keine allgemeinen Vorschriften geben, dies ist Sache des Directors, der bescheiden genug sein soll, sich nicht für ein Universalgenie oder für einen pädagogischen Papst zu halten, weil er die von der Obrigkeit anbefohlene christliche Gesinnung hat, an den Teufel und den Sündenfall glaubt, den Ehebrecher David und den Harembesitzer Salomo für Vorbilder christlichen Lebens hält. Wie

weit dies mit der Pädagogik zusammenhängt, ist freilich schwer einzusehen, aber man macht Carrière, wenn man sich so stellt, als habe man es eingesehen.

Will man also die Seminarien verbessern, so fange man damit an, den Kasernen- und Knechtsdienst aufzuheben. Man fahre aber auch fort und verbiete den gestrengen Herren Schulräthen, sich bei Schulrevisionen aufzublasen, als ob sie der heilige Geist, der unfehlbare pädagogische Papst wären. Sie spielen in christlicher Demuth gern den Allweisen, nehmen in väterlicher Fürsorge das Wohl und Wehe der Lehrer auf sich, sorgen auch, wie der glaubensfeste Bornemann es empfiehlt, für angemessene Verheirathung der Lehrer — wonach jede Pfarre ein Heirathsbureau sein müßte — und wenn man einen solchen Herrn fragt, ob er den Kindern das Lesen, Rechnen und Schreiben beibringen könne, dann wird er mit den Achseln zucken. Fähig hält er sich aber, die Tüchtigkeit oder Untüchtigkeit eines Lehrers zu beurtheilen, dem er es nicht einmal gleichmachen kann. Man mache tüchtige Lehrer zu Schulräthen, aber nicht Juristen, Superintendenten und andere Unpädagogen!

Ein junger Mann, welcher einiges Selbstgefühl hat, kann sich unmöglich wie ein Schulknabe behandeln lassen im Seminar. Die sich solche erniedrigende Aufsicht und Behandlung gefallen lassen, zwingt die Noth oder der moralische Stumpfsinn. Sie fügen sich, um einmal ihr Brod zu haben, gewöhnen sich an Knechtssinn und Unterwürfigkeit, wodurch sie sich bei ihrer geistlichen Behörde empfehlen. Ein junger Mann von Charakter hält es nicht aus. Aus welchem Material besteht also die Lehrerschaft, und was können selbst- und gesinnungslose Kriecher, Heuchler und Gunstgötzenanbeter, Protectionsuchende leisten, um eine frische, kernhafte, sittlich tüchtige, überzeugungstreue Jugend zu erziehen? Hier liegen die Wurzeln der Noth der Zeit. Schafft Charaktere in der Lehrerwelt, laßt die Lehrer freie, selbstständige Männer sein! Fort mit den demoralisirenden, jesuitischen Conduitenlisten! Dagegen erzieht im Lehrer den freien, selbstbewußten Mann, der da weiß, er hängt in seinem Fortkommen nicht von Gunst und Gnade ab, sondern von seiner Tüchtigkeit und Persönlichkeit. Im Seminar soll man vorzugsweise Charaktere bilden, jeden Einzelnen seiner Individualität nach sich entwickeln lassen, aus dem Jünglinge einen vollen, fertigen, in sich abgeschlossenen Mann machen, keinen Kirchendiener, sondern einen Volks-

erzieher, dann werden wir eine Jugend haben wie die Athener und Römer. Dann sind die Bürger volle, charakterfeste Männer, dann erwächst erst die rechte, volle Vaterlandsliebe. Ein Knecht, ein Lohndiener der Kirche kann nur Knechte, gehorsame Gläubige, aber keine Männer erziehen. Gebt den Seminaristen frei, und ihr erhaltet freie Männer in euren Kindern! Man cassire das Cultusministerium und setze an dessen Stelle ein Unterrrichtsministerium aus Schulmännern, nicht aus Geistlichen, welche durch Knaks, ohrfeigende Consistorialräthe und excommunicirende Bischöfe in Ruf gekommen sind.

IV.

Will die Schule werden, was sie sein soll, so muß das Seminar aufhören, Convict und Kaserne zu sein; man soll die Seminaristen behandeln wie Studenten der Universität, denn sie waren ja — nach meiner Voraussetzung — befähigt, eine solche zu besuchen. Die Pädagogen der Griechen und Römer als Knabenführer verrichteten allerdings Sklavendienste, und Hauslehrer in adligen Häusern geben auch wohl solche Gastrollen, aber im Allgemeinen ist es doch mit den alten Sklavenlehrern vorbei, nur einige hocherleuchtete Geistliche verlangen noch Sklavendienste zu Nutzen der Kirche.

Der angehende Lehrer soll zum freien Manne, zum Charakter ausgebildet werden, damit er dereinst wirksam erziehen und Geister kann entwickeln helfen. Es muß aber noch mehr geschehen, damit der Seminarist auch geistig selbstständig werde. Er soll das Lernen lernen, sich selbst ausbilden, weshalb Privatstudien und eine gute Seminarbibliothek nothwendig werden. An der höhern Schule, welche der Seminarist besuchte, sammelte er sich bereits positive Kenntnisse verschiedener Art. Auf dem Seminar kommt es nun darauf an, dieselben einestheils zu erweitern, anderntheils sich durch Lectüre von Fachzeitschriften auf der Höhe der neuesten Forschungen zu halten. Man soll die Schüler zu Privatstudien anhalten, wie vielmehr den Seminaristen. Bei der gegenwärtigen Verfassung dieser Anstalten ist er aber so sehr mit Auswendiglernen dessen beschäftigt, was er an Kenntnissen füglich hätte mitbringen sollen, und mit andern Arbeiten, mit Jäten, Pflanzen, Oculiren u. s. w. überladen, daß er

zum ruhigen Studium keine Zeit hat. Es ist eine Hetzjagd, aber kein vertiefendes Studium. Nun haben die Landschullehrer allerdings meistens ein Schulgärtchen, auch wohl manche Stadtlehrer neben der Amtswohnung, aber was der Gartenbau mit der Pädagogik zu thun hat, ist nicht einzusehen, er ist ein Ueberbleibsel aus der Periode der Aufklärung, wo man nur nach dem Nützlichen strebte. Warum unterrichtet man nicht auch im Pflügen und Mähen, in der Viehzucht und im Düngerbereiten? Wer Obst- und Gemüsebau liebt, dem mag Gelegenheit gegeben werden, dies in Freistunden zu lernen, oder er wird es später schon einem Bauer ablernen, wie er ja die Ernährung seiner Kühe oder Schafe erst dann erlernt, wenn er im Amte ist und nebenbei Oekonomie treiben muß. Es gibt ja Ackerbauschulen, in manchem Dorfe auch einen Gutsherrn oder Fabrikanten, welche einen Gärtner halten und gewiß bereit sind, den im Gartenbau unerfahrenen Lehrer zu unterstützen. Aufs Seminar gehört dieser Unterricht nicht. Er stammt aus jener Zeit, wo man mit einem Stück Ackerland eine Lehrerstelle dotirte, um Geld zu sparen, wo man Lehrer auf die Nebenverdienste der Bienenzucht und der Seidenzucht verwies, wie ja auch die Landgeistlichen Viehzucht und Ackerbau treiben müssen, um dadurch ihr Einkommen wirklich einzubringen.

Der Seminarist hat aber vielerlei Kenntnisse mitgebracht, welche er erweitern muß. Ueber Manches braucht man ihn nicht zu unterrichten, sondern gibt ihm Bücher in die Hand, aus denen er sich Auszüge zu machen, dieselben vorzulegen und mündlich Bericht zu erstatten hat nicht nur über den Inhalt, sondern auch über die Methode, über die starken und schwachen Seiten des gelesenen Buches. Der Lehrer hat nur eine Einleitung zu geben, die Richtungen und Auffassungen der vorliegenden Wissenschaft anzudeuten, die zugänglichen Werke zu nennen und zu charakterisiren und dann die Auszüge und Vorträge der Seminaristen zu überwachen, zu leiten und zu kritisiren, worüber er selbst Buch führen muß, um Umfang, Sicherheit des Wissens und Urtheils seiner Schüler genau kennen und im Zeugniß specialisiren zu können. Der Seminarist gewinnt auf diese Art Bücherkenntniß, wird gezwungen zum Nachdenken, weil er sich Uebersichten und allgemeine Ansichten bilden soll; er hört verschiedene Urtheile, lernt verschiedene Methoden kennen, ist nicht gezwungen, auf die Worte des Lehrers zu schwören, sondern bildet sich aus seinem Wissen und nach seinem individuellen Geschmacke Urtheile und wird endlich ge-

nöthigt, in den Referaten über das Gelesene sich klar und kurz auszusprechen, Haupt- und Nebensache zu unterscheiden, entgegengesetzte Meinungen gegen einander abzuwägen. In Summa: er gewinnt ein selbstständiges Urtheil, bildet sein Denken aus, gewinnt auch wohl Gefallen an solchen Studien und erwirbt sich ein vielseitiges, reiches Wissen, weil er nicht an ein vorgeschriebenes Lehrbuch gewiesen ist. Er erlangt jene innere Freiheit des Urtheils, zu welcher jedes tiefere Studium führen soll.

Es ergibt sich aber noch ein anderer Vortheil. Bekanntlich faßt man das sicher und gründlich auf, worüber man sich aussprechen muß. Man sieht dann erst, daß man dieses und jenes nicht recht sich zu eigen machte, denn man vermag es nicht wiederzugeben. Die Sache ist noch unklar, man muß sie noch einmal durchdenken. Da nun die übrigen Seminaristen zuhören, so lernen sie auch, haben auch Nutzen von dem Studium ihres Collegen und sollen sich über dessen Vortrag Notizen machen, namentlich über den Hauptinhalt; diese Notizen tragen sie in ein Tagebuch ein und bilden, wie der Vortragende, ihren Stil aus durch solche kürzere und längere Ausarbeitungen. Denn den eigenen Stil bildet man am sichersten dadurch aus, daß man Stoffe behandelt, welche einem bekannt sind. Man kann ja nur über das schreiben, was man weiß, wogegen die Aufgaben mißglücken, zu denen das positive Material fehlt. Richtet der Seminarlehrer es so ein, daß die Zuhörer Einwürfe machen und Fragen an den Vortragenden stellen dürfen, welche derselbe zu beantworten hat, so entsteht eine anregende, aufklärende Debatte, welche auch zur Redefertigkeit und zum Sprechen aus dem Stegreife verhilft, die dem einstigen Lehrer sehr zu statten kommen.

Werden auch Fachzeitschriften gelesen und über sie referirt, wobei man der Neigung freie Wahl gestatten soll, so erhalten sich die Seminaristen auf einem gewissen Niveau des allgemeinen Wissens, sammeln sich eine Menge Notizen, ohne daß sie besondere Mühe zu verwenden haben. Diese Lectüre soll nämlich freie Nebenbeschäftigung sein.

Wenn man also Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Sprachlehre, Chemie und Physik solchen Vortragsstunden zuweist, so spart man an Zeit. Bei der Physik und Chemie hat man natürlich das Experimentiren einzuüben und an die Grammatik die Lectüre der Classiker anzuschließen. Dagegen hat der Lehrer die Literaturgeschichte

vorzutragen, um Zusammenhang, Uebersicht und Urtheil hinein zu bringen. Ueber einzelne Dichter oder Perioden mag der Seminarist Specialschriften nachlesen. Erlauben es die Geldmittel des Seminars, so sollte man alljährlich die besten Arbeiten mit einer Prämie honoriren, wie dies auf Maler- und Bildhauerschulen Sitte ist. Sollen die Seminaristen endlich ihre Prüfungen ablegen, so gibt das Protokoll des Lehrers über die Vorträge der einzelnen die sicherste Grundlage, hört das Hetzen und Büffeln für das Examen auf und kann jeder Seminarist nach seinen vorliegenden Arbeiten und bekundeten Kenntnissen gerecht beurtheilt werden.

In Betreff des Sprachunterrichts versteht es sich von selbst, daß man sich nicht auf das Auswendiglernen von Regeln beschränkt, sondern die logischen Gesetze aufsucht, aus denen die Regel erwächst. Außerdem sollen die Seminaristen die Wörterbücher der Synonymen benutzen, Sprichwörter sammeln und durchdenken, da in ihnen sich das Denken und Empfinden, die Lebensansicht des Volks ausspricht, und sollten endlich auch Wörterbücher der Dialekte zur Hand nehmen, um die Vielseitigkeit und den Wortreichthum der deutschen Sprache kennen zu lernen. Sie sollen es versuchen, unter Anleitung der Wörterbücher von Grimm, Schmeller, Sanders, Heise u. A. Biographien der einzelnen wichtigen Wörter zusammen zu stellen. Solche Studien führen in den Sprachgeist und in das Sprachleben ein und unterstützen den Lehrer beim Erklären der Classiker, wobei er sich gewöhnlich auf das Analysiren beschränkt, weil er nichts weiter gelernt hat.

Den Religionsunterricht endlich sollte man beschränken, weil er naturgemäß dem Geistlichen zufällt. Bis heute bildet das Seminar vorzugsweise und einseitig den Religionslehrer aus, überfüllt ihn mit theologischem Material, läßt ihn eine Menge Kernlieder und Bibelsprüche auswendig lernen und macht die Religion rein zu einem äußerlichen Gedächtnißwerke. Dazu kommen noch die vielen Streitigkeiten innerhalb der beiden großen Confessionen, sodaß der Lehrer als Nichttheolog kaum weiß, wem er glauben, zu wem er sich halten soll. Hat er sich nun gar einer Partei angeschlossen, zu welcher seine geistlichen Vorgesetzten nicht gehören, so geht das Verwarnen, Vernehmen, Ausforschen und Inquiriren los. Der Lehrer muß dann Heuchler werden oder handwerksmäßig den Religionsunterricht geben, welcher natürlich erfolglos bleibt. Hoffentlich wird es nicht

lange mehr dauern, bis Schule und Kirche getrennt werden, wie es Staatsgesetz und Vernunft verlangen. Gibt es doch bereits in Oestreich-Ungarn confessionslose Schulen, worüber freilich die kirchlichen Großwürdenträger öffentlich rebelliren und den Staatsgesetzen den Gehorsam versagen. Sie zeigen dabei handgreiflich, wer sie sind, was sie wollen und was sie unter Kirche verstehen, nämlich ihre unbeschränkte Herrschaft und fette Pfründen.

V.

Was soll denn das Seminar eigentlich lehren? wird man fragen. Pädagogik; denn dies ist sein alleiniger Zweck. Der Seminarist soll nicht erst die Kenntnisse sich aneignen, die er später zu lehren hat, sondern die Art und Weise lernen und durch Uebungen sich geläufig machen, wie er zu unterrichten und zu erziehen hat. Die positiven Kenntnisse soll er mitbringen, wie ja der Studiosus der Theologie auf dem Gymnasium Lateinisch, Griechisch und Hebräisch lernt, damit er befähigt ist, Theologie zu studiren.

Das Seminar soll theoretisch und praktisch fürs Lehramt ausbilden. Man thut dies, aber handwerksmäßig, weil man wenig Zeit hat. Hier sollte man aber gründlicher und wissenschaftlicher verfahren, damit in den Schulen nicht gedrillt, dressirt und schablonenmäßig eingetrichtert, sondern wirklich ein belebender, naturgemäßer und entwickelnder Unterricht ertheilt und durch Erziehung die Jugend zur Freiheit des Willens herangebildet wird, in welcher die wahre Sittlichkeit und Gottähnlichkeit des Menschen beruhen. Gerade die Hauptlehrgegenstände verkümmern an den Seminarien; man will nur gehorsame Kirchendiener herausdrechseln, keine freien Menschenbildner schaffen.

Der Lehrer soll den Menschengeist entwickeln; also muß er die Psychologie tüchtig verstehen, nicht die Schablone einer sinnlosen Systematik sich einpauken, sondern beobachten lernen. Die Psychologie setzt aber wieder die Nervenphysiologie und Anthropologie voraus. Mit diesen beiden Gegenständen muß also das Fachstudium beginnen, weil die Pädagogik selbst nur eine Anwendung der Psychologie ist und ihre Regeln aus den Gesetzen der Psychologie ableiten muß, wenn sie naturgemäß und vernünftig sein sollen.

Was man an Universitäten und Seminarien als Psychologie auftischt, ist ein leeres Geschwätz, welchem die Thatsachen der Naturforschung ins Gesicht schlagen. Den gelehrten Philosophen und Theologen kommt es nur darauf an, ein wohlgeordnetes System herauszubringen. Sie halten es nicht der Mühe werth, sich auch etwas nach den Thatsachen umzusehen, sprechen vielmehr mit vornehmer Miene geringschätzig ab über Empirie und Materialismus. Dazu haben sie guten Grund, denn wenn sie die mühsamen und zahlreichen Forschungen der Nervenphysiologen lesen, wenn sie die Beobachtungen und Gehirnuntersuchungen der Irrenärzte beachten wollten, Notiz nähmen von einem Jessen, Leidesdorf, Maudsley, Meynert, Schiff, Helmholtz, Virchow u. A., so müßten sie ihre Hefte über Psychologie ins Feuer werfen als nutzlosen Plunder. Aber die Herren Professoren und Seminardirectoren wollen ja auch leben, und so wird denn das alte Geschwätz fortgesetzt als Wissenschaft. Die Empiriker sind keine Männer der Wissenschaft, lautet der weise Ausspruch, und Professur wie Wissenschaft sind gerettet.

Die Naturwissenschaft wirkt reformirend nicht nur auf Industrie und Medicin ein, sondern auch auf Philosophie und Theologie, denn sie lehrt, die Welt so zu nehmen, wie sie wirklich ist, nicht wie sie von Weltweisen zurecht gemacht wird, um sie in ein logisches System zu bringen. Beneke, Schopenhauer, Drechsler, Herbart, Hartmann, Liebmann u. A. nehmen bereits Rücksicht auf die Ergebnisse der Naturforschung, um danach die Philosophie umzugestalten. Die alte Philosophie ging den verkehrten, grundlosen Weg, weil sie den Grund der realen Thatsachen nicht achtete.

Wenn man sich längere Jahre mit Psychologie beschäftigt hat, so sieht man ein, daß man ihr die Nerven- und Gehirnphysiologie zur Unterlage geben muß, um sich eine Menge von Erscheinungen des geistigen Lebens zu erklären, z. B. Gedächtniß, Willen, Vorstellungen u. s. w. Der Seminarist muß bekannt sein mit Bau, Verzweigung und Arten der Nerven, mit den Organen des Rückenmarkes und Gehirns, wenn er für seine Praxis eine thatsächliche Unterlage haben und nicht ins Blaue hinein experimentiren will. Auf die Grundlage der Physiologie soll man die Psychologie und sogenannte Anthropologie gründen. Denn man muß ja doch die Werkzeuge (Organe) kennen, mit denen der Geist arbeitet. Man muß wissen, was sie leisten und wie sie arbeiten, wie man sie zu

behandeln und zu schonen hat, und bis zu welcher Grenze sie leistungsfähig bleiben. Wer Helmholtz' Schriften, namentlich seine „Optik" und „Akustik", gelesen hat, die aufklärenden Schriften von Tyndall, Huxley, Grove, Fick, Hermann u. A. kennt, wird zugeben, daß nur auf Grund der Nervenphysik und Nervenchemie eine naturwahre Psychologie kann geschaffen werden. Zwar vermag diese Wissenschaft noch keineswegs auf alle Fragen eine ausreichende Antwort, auf manche noch gar keine zu geben, dennoch genügt das angesammelte Material vorläufig und ist jedenfalls werthvoller als leere Faselei, welche sich für Philosophie ausgibt.

Die Psychologie, wie das Seminar dieselbe zu lehren hat, soll nicht trockene Systematik, sondern empirisch im vollen Sinne des Wortes sein und viel Beispiele enthalten, welche sie aus Biographien, Criminalprocessen, eigenen Beobachtungen und selbst aus dem Thierleben zu entnehmen hat. Material liefern vorläufig in ausreichender Auswahl Burdach („Blicke ins Leben", erster und zweiter Band), Tidemann („Biologie"), Scheitlin („Thierseele"), Wundt, Perty, Brehm, Vogt („Thierstaaten"), und ich bin überzeugt, die Seminaristen werden mit großem Interesse dem Vortrage folgen und eifrige Beobachter werden. Denn es gibt keinen anziehendern Gegenstand als den, das Werden und Wachsen des Geistes zu verfolgen. Dabei hat man noch den Vortheil, daß sich überall Gelegenheit zu Beobachtungen findet. Die ganze Natur erscheint in anderer Perspective; was man bisher für Materie hielt, tritt jetzt hervor als Offenbarung des Geistes. Es wird die Wechselwirkung zwischen Natur und Cultur klar.

Auf die Psychologie, welche etwa im ersten Jahre zu lehren ist, folgt die Logik im zweiten halben Jahre. Daneben hat man Culturgeschichte zu lehren, einestheils, weil sie Ergebniß, Wesen und Werth der Geschichte aufweist, anderntheils, weil die Geschichte der Pädagogik aus der Culturgeschichte erwächst, auf dieser Grundlage beruht und eine Seite derselben ist. In der Culturgeschichte sammelt sich das an, was die Menschheit Bleibendes und Bedeutsames geschaffen hat in Religion, Kunst, Wissenschaft, Staat und praktischem Leben. Sie liefert eine Uebersicht der Ergebnisse des Lebens der Menschheit, weist die Entwickelungsgesetze der Völker nach, lehrt Bleibendes und Zufälliges unterscheiden und baut aus ihren Gesetzen eine sittliche Weltordnung auf, welche die Grundlage unserer Welt-

anschauung wird. Sie erhebt den Einzelmenschen zu den Sonnenhöhen der Menschheit, lehrt die Leistungen der Völker und hervorragenden Menschen würdigen, gibt Trost in Leiden und eifert zur Nachahmung an, indem sie erhabene Vorbilder vorführt, und söhnt mit den Ungerechtigkeiten des Lebens aus.

Im zweiten Jahre, in welchem die freien Vorträge fortgesetzt und durch pädagogische und leichte philosophische erweitert werden, müssen im ersten halben Jahre allgemeine und im zweiten specielle Pädagogik vorgetragen werden, daneben im ganzen Jahre Geschichte der Pädagogik auf Grundlage der Culturgeschichte. Außerdem sind die Referate über die Lectüre so einzurichten, daß sie wie Vorträge für eine bestimmte Klasse bearbeitet und die Zuhörer auch examinirt werden, damit der Seminarist Fragen zu stellen und in die aufeinanderfolgenden Fragen auch innern Zusammenhang und Fortschritt zu bringen weiß.

Nothwendigerweise begründet man die allgemeine Pädagogik auf die Psychologie, aus welcher sie die Richtigkeit ihrer Vorschriften abzuleiten hat. Um aber die Seminaristen zur Selbstthätigkeit anzuleiten, läßt man nach jedem Abschnitte Vorträge über das Gehörte halten, gibt aus demselben Aufgaben zu schriftlicher oder mündlicher Bearbeitung und läßt Beispiele zu dem Gelehrten sammeln und an ihnen die psychologischen Gesetze entwickeln. Dadurch erzeugt man einestheils ein lebendiges Wissen, welches sich in eigene Kraft umgewandelt hat, anderntheils wird der Seminarist auch gezwungen, seinem Wissen sofort die praktische Seite abzugewinnen. Er lernt sein Wissen verwerthen, und wenn er sich das angewöhnt, wird er ein gewandter, denkender Lehrer, der nach dem Grunde der Vorkommnisse in seiner Praxis forscht und sich über Alles, was und wie er es thut, theoretisch Rechenschaft geben kann.

Die Geschichte der Pädagogik kann sehr unfruchtbar werden, wenn sie nur Meinungen und Theorien mittheilt, von denen man nicht weiß, ob sie jemals in der Praxis Anwendung gefunden haben, und von denen man noch weniger erfährt, welche Erfolge sie hatten. Das positive Material wird gewöhnlich der Geschichte der Philosophie, Religion und Kunst entlehnt, gehört also in die Culturgeschichte. Die wirklichen Geschichtsquellen reden vom Schulwesen nicht oder bringen nur beiläufige Bemerkungen, aus denen man kein vollständiges Bild zusammensetzen kann. Endlich hat es nur ein rein wissen-

schaftliches Interesse, zu wissen, was und wie in indischen, ägyptischen und babylonischen Priesterschulen unterrichtet wurde. Es waren eben Priesterschulen, in denen man die Fertigkeiten lehrte, welche das Volk für das tägliche Leben brauchte, und jene religiösen Formeln, Gebete und Sprüche beibrachte, durch welche sich die Priesterschaft in ihrer angemaßten Oberherrschaft zu behaupten suchte. Ein solches Schulwesen, wie wir es haben, kannte man nicht, und selbst die Vorträge der Gelehrten in Alexandrien kann man vielleicht nur mit unsern Polytechniken oder Gelehrtenakademien vergleichen. Der Unterricht war ja bekanntlich bei Griechen und Römern Privatsache, von Sklaven betrieben, und nur die Fachbildung übernahmen Freie, indem sie sich mit ihren Zuhörern unterhielten und die Praxis sich absehen und ablernen ließen. Auf diese Weise bildeten sich Offiziere, Advocaten, Staatsmänner und Philosophen.

Im griechischen und römischen Alterthume bildete man sich durch Privatstudien und freien Gedankenaustausch aus, da gab es keine Schulbücher mit ihren zahlreichen Paragraphen, noch viel weniger Schulbüchermonopol, Schul- und Oberconsistorialräthe, und doch sind Griechen und Römer reich an genialen Männern, die uns heute noch als Leuchte dienen. Man sollte bei Erwachsenen jene Methode benutzen, wie sie zum Theil auch meinem hier vorgelegten Plane zu Grunde liegt.

Besonders gern verweilt die Geschichte der Pädagogik bei den Philosophen, weil in deren Schriften ausreichendes Material vorliegt. Mir scheint dies aber nicht zweckmäßig. Denn einestheils sind jene Forderungen der Philosophen nur Theorien, deren Ausführung vielleicht niemals versucht wurde, anderntheils bleiben sie unverständlich, wenn man nicht auf die zu Grunde liegenden sogenannten Principien zurückgeht, welche oft keinen andern Werth besitzen als den, daß der und der vor Zeiten einmal diese und diese Grundansichten ausgesprochen hat. Nur wo die Philosophie wirklich in das Unterrichtswesen eingegriffen hat, soll man ihrer gedenken bei den Männern, welche sie praktisch machten. Sind doch viele Schriften der gegenwärtigen Pädagogen nur Theorien, die sich Eingang verschaffen wollen. Fichte und Herbart haben Pestalozzi's Ideen in ein System gebracht, nicht aber hat der brave, sinnige Schweizer aus der Philosophie seine Ideen entnommen; Rousseau war kein geschulter Philosoph, sondern ein denkender Mensch mit einem warmen Herzen,

der Philosoph Hegel dagegen besaß die erste pädagogische Eigenschaft nicht, nämlich die eines klaren, faßlichen und durchsichtigen Vortrags.

Um endlich die Geschichte der Erziehung begreiflich zu machen, muß man auf die Culturgeschichte zurückgehen. Im alten Orient kannte man nur Priestererziehung, wurden für Erziehung, Sitte und Lebensweise religiöse Vorschriften gegeben. Griechen und Römer erstrebten eine nationale politische Erziehung, sie wollten Staatsbürger und Soldaten im Geiste der Verfassung heranbilden; das Mittelalter beschränkt sich auf Standeserziehung für Adel und Geistlichkeit, mit der Reformation kommt die bürgerliche Erziehung hinzu, und seit Schiller und Goethe strebt man nach humaner, allgemein menschlicher Erziehung, deren Folge die Forderung ist, die Schule und Wissenschaft ganz von der Kirche zu trennen. Mithin kann man sich in der Geschichte der Pädagogik in Betreff der Erziehungsgeschichte sehr kurz fassen, indem man nur allgemeine Umrisse gibt und auf die Culturgeschichte verweist.

An einem brauchbaren handlichen Lehrbuche fehlt es noch. Entweder sind diese Bücher zu umfangreich, gehen ins Breite und bringen Dinge, die man in einer Geschichte der Pädagogik nicht erwartet hätte, oder sie sind gar zu kurz und dürftig, enthalten nur Material an Notizen, geben aber nicht an, ob man in den verschiedenen Perioden vorwärts oder rückwärts kam und worin der Forschritt, das Neue und Bessere liegt.

VI.

So viel über die theoretische Ausbildung; die praktische muß mit ihr Hand in Hand gehen. Im ersten Jahre besteht sie in Referaten und Auszügen des Gelesenen, um Lernfertigkeit und Redegewandtheit zu erzeugen, indem der Seminarist Gelesenes in Kürze und auf seine Weise wiedergibt. Im zweiten Jahre kommen dazu schulmäßige Vorträge, indem ihm ein Lehrstoff angegeben wird, den er vor seinen Collegen vorzutragen und über den er zu examiniren hat, damit er schulgerechten Vortrag und das Abfragen lernt. Weil er Erwachsene vor sich hat, so wird ihm dies leichter, als wenn er

Schulkinder unterrichten und fragen sollte, wobei ihn unerwartete verkehrte Antworten leicht in Verlegenheit bringen könnten.

Ist die Vortragsstunde vorüber, in welcher der Lehrer selbstverständlich anwesend ist, so wird der Vortrag von diesem und den Anwesenden kritisirt, ob er den richtigen Standpunkt traf, nicht zu hoch oder zu niedrig griff, die Begriffe klar entwickelte und durch passende Beispiele erläuterte, ob er den innern Zusammenhang festhielt, die Fragen richtig und kurz stellte u. s. w. Man soll dabei ermuthigen, selbst an einem verunglückten Vortrage das Gute und Angemessene anerkennen, um die jungen Lehrer nicht einzuschüchtern und mit Furcht vor dem Unterrichten zu erfüllen.

Im dritten Jahre werden diese Uebungen in der Schule selbst vorgenommen. Die freien Vorträge gehen fort, zu ihnen kommen noch pädagogische, indem einestheils vom Lehrer oder von befähigten Seminaristen für die einzelnen Unterrichtsgegenstände und einzelne Kapitel aus denselben die Methode angegeben und eine Disposition für eine Unterrichtsstunde entworfen wird. Diese Dispositionen werden geprüft, erörtert, verbessert, die Art ihrer Durchführung je nach der Klassenstufe der Schüler, vor denen sie soll gehalten werden, bemessen und nun zur Ausarbeitung zurückgegeben. In den nächsten Vortragsstunden halten die Betreffenden ihren Vortrag, und dann erst, wenn sie dadurch die gehörige Sicherheit erreicht haben, gehen sie mit dem Lehrer und ihren Collegen in die Schule, um ihren Vortrag zu halten. Nach dessen Schluß wird derselbe in der nächsten Lehrstunde wieder der Kritik unterworfen. Der Vortragende muß jeden Satz, jede Frage mit logischen, psychologischen und sachlichen Gründen rechtfertigen können, um sich die Fertigkeit anzueignen, die Theorie auf die Praxis anzuwenden. Waren Kinder unachtsam oder zerstreut, sodaß sie verkehrt antworteten, so soll der Seminarist den Fehler finden lernen und verbessern, ohne dabei aus dem Zusammenhange des Unterrichts zu kommen. Er soll Zerstreute zur Aufmerksamkeit ermahnen und zurückführen, ohne daß er den Faden der Fragenordnung verliert. Mit einem Worte: er soll sich ans Pulver gewöhnen. Nach einiger Zeit und bei erlangter Sicherheit gestattet man, nur nach der entworfenen Disposition zu unterrichten, und endlich soll dies aus dem Stegreif geschehen.

Damit ist aber die Vorbereitung für die Praxis noch nicht beendet, vielmehr muß der Seminarist auch geübt werden, einen Lehr-

stoff auf ein halbes Jahr oder einen Monat zu vertheilen und zwar je nach der Schulart, für welche er berechnet ist. Dabei muß er die Methode angeben, nach welcher er zu verfahren gedenkt, wo er wird Repitionsprüfungen eintreten und welche Schulaufgaben er wird anfertigen lassen. Drei Jahre lang hat er durch Vorträge des Lehrers und durch Privatstudien gelernt, muß sich also ein hübsches Kapital von Kenntnissen angesammelt haben; jetzt muß er das auszuscheiden wissen, was für die Schule paßt und was zu seiner eigenen Bildung nothwendig war, um den Gegenstand richtig aufzufassen und das Wesentliche herauszufinden. Da er auch bereits Versuche im Unterrichten gemacht hat, so kann er berechnen, wie viel Zeit er ungefähr für einen Abschnitt des Lehrbuchs gebraucht, oder vielmehr er muß dies lernen. Schließlich soll man ihn im Entwerfen ganzer Lehrpläne für verschiedene Schularten üben, womit dann seine theoretisch=praktische Bildung abgeschlossen ist.

Wo es die Verhältnisse erlauben, sollte der Seminarist nun als Hilfslehrer an der Seminarübungsschule, natürlich gegen Honorar, eintreten, um etwa einen Cursus von einem Vierteljahr zu halten, dann eine andere Section übernehmen, um sich in den verschiedenen Lehrfächern zu üben. Dieser vierte Cursus hat den Zweck, den Seminaristen auch in der Erziehung, Aufrechthaltung der Disciplin und richtigen Beurtheilung der Kinder zu üben. Diese Lehrstunden soll der Director oder Klassenlehrer fleißig besuchen und alle vierzehn Tage eine Conferenz halten, auf welcher die jungen Lehrer Bericht erstatten, was sie unterrichtet haben, welche Erfolge sie erzielten, was sie für Beobachtungen und Erfahrungen machten und was für Disciplinarfälle vorkamen, und seien es auch nur unbedeutende, und welche Mittel sie dagegen zu ergreifen für gut fanden. Die Conferenz wird nun diesen Bericht begutachten, welcher wahrheitsgetreu sein muß, weil die inspicirenden Lehrer zugegen sind. Die Besprechung über den Bericht soll nicht schulmeisterlich tadelnd, sondern belehrend sein. Man wird bei Mißerfolgen die Ursachen aufsuchen, die angewandten Mittel prüfen, ob sie die zweckmäßigsten waren, und durch diese collegialische Besprechung, denn dies soll sie sein, dem angehenden Lehrer Mittel an die Hand geben zur Selbstbeobachtung, zur Umsicht und Besonnenheit, sodaß er sich praktischen Blick und Erziehungsgeschick aneignen kann. Ebenso sieht er sich gezwungen, die vorgeschriebenen Pensen durchzumachen, also die Zeit klug

zu vertheilen, hier zu kürzen, wenn es sein muß, dort zu erweitern, wenn er Zeit hat. Kurz, er steht als Herr über seinem Pensum und weiß mit demselben fertig zu werden. Hat er nun gar eine öffentliche Prüfung durchgemacht und auch dieses Kartätschenfeuer ausgehalten, so kann man ihn als einen erprobten, ausgebildeten Beamten den Behörden zur Anstellung empfehlen; er ist feuerfest und und hat Erfahrungen gemacht, die er zu seiner eigenen Vervollkommnung zu verwenden wußte.

Um auch des Zeichnens, Singens und der Musik zu gedenken, so sollten sie der freien Wahl überlassen bleiben, weil diese Fertigkeiten nur erreicht werden, wenn die körperlichen Organe dazu geeignet sind. Wer keine Stimme, kein musikalisches Gehör, kein scharfes Auge und keine geschickte Hand hat, leistet in den genannten Gegenständen nichts. Man verschone ihn also mit Dingen, zu denen ihm die Anlage fehlt. In den Stadtschulen hat man besondere Gesanglehrer und Cantoren, in den Landschulen ist es anders. Aber da reicht auch ein einfaches Vorgeigen der Stimmen aus, um das Gehör der Kinder zu lenken. Ebenso bescheiden bleiben die Ansprüche an den Zeichenunterricht der Dorfkinder. Nur das Orgelspielen dürfte Schwierigkeit machen. Wer diese nicht überwinden kann, muß auf eine Stelle als Landschullehrer verzichten. Ob Unterricht im Generalbaß nothwendig ist, damit der Lehrer Vor- und Nachspiele zu den Chorälen fabriciren kann, scheint mir sehr zweifelhaft. Es gibt der gedruckten Vor- und Nachspiele die Menge, die jedenfalls besser sind als die selbsterfundenen. Man darf es nicht für Aufgabe des Lehrerseminars halten, Orgelcomponisten zu machen, dazu gehört Talent, und dies geht die Kirche an, nicht aber die Schule. Wenn einmal die Schule als Selbstzweck und Staatsangelegenheit ihr Recht und ihre Anerkennung findet, dann hören auch die Küster- und Organistendienste auf, und kann man das Orgelspiel an Seminarien als Nebenunterricht betrachten. Wer will, mag es lernen. Die Städte haben ja bereits ihre eigenen Organisten.

VII.

Das Zukunftsprogramm für das Seminar ist vorgelegt, ob und wann man es ausführt, hängt von Umständen ab. Im Pädagogium

zu Wien hat man bereits den Versuch gemacht, die Lehrerbildung auf andern Fuß zu setzen, auch in Hamburg beabsichtigt man, den Lehrern eine höhere zeitgemäße Bildung zu geben. Wenn Zeitungsberichte das Wahre mittheilen, will man in der Hansastadt eine Art Hochschule für Lehrer herstellen. Dies wäre der reichen Stadt ganz würdig und triebe die andern Städte und Staaten zur Nachahmung an. Bereits beginnt man auch in einzelnen Städten besondere Stadtschulräthe anzustellen, was nur segensreich wirken kann, wenn man praktische Schulmänner und nicht etwa Büreaukraten ins Amt ruft, welche nur vom grünen Tische aus das Schulwesen leiten und nicht vermögen, neue Ideen aufzustellen und einzuführen. Mag dem sein, wie ihm will, man macht wenigstens die erfreuliche Erfahrung, daß es mit der Reform des Schulwesens Ernst wird, daß die Sache in Fluß kommt, und dann wird sie sich selbst schon ihr Bett graben. Dafür bürgen die zahlreichen Lehrervereine, Lehrerzeitungen und die allgemeine geistige Strömung, welche der Schule sehr günstig ist. Die Schule ward ja gegenwärtig der Zankapfel zwischen Staat und Kirche, mitunter zwischen Staat und Gemeinde, erhält also ein öffentliches Interesse, und der Staat sieht sich bereits infolge der Ausschreitungen der Römlinge und Jesuiten gezwungen, für die Schule Partei zu nehmen, sich die Oberaufsichtsrechte über dieselben zu wahren. Was sein muß, wird geschehen, diesen Trost hat die Schule gegenwärtig.

Wenn sich die Schule von der Kirchenherrschaft befreit, gewinnt der Lehrer nicht nur eine selbstständigere, ehrenvollere Stellung, sondern kann die Schule auch manchen Ballast von Lehrmaterial wegwerfen, welchen ihr die Kirche aufgebürdet hat, sie kann sich ihrem Wesen und ihrem Zwecke nach organisiren, und dann erst wird sie ihre Bestimmung vollständig erreichen. Wird aber das Schulwesen reformirt und reorganisirt, so muß man mit der Reform der Lehrerseminarien anfangen, weshalb es zeitgemäß sein dürfte, diese Frage schon im voraus einer eingehenden, vielseitigen Besprechung zu unterwerfen, damit sie möglichst klar und fertig vorliegt, wenn es an die Ausführung geht. Errichtet man höhere Lehranstalten für Landwirthe, Kaufleute, Gewerbtreibende, warum nicht auch im Interesse einer zeitgemäßen Lehrerbildung? Dürfen wir nach der Herstellung eines deutschen Kaiserreichs und der Niederschmetterung des hochmüthigen, dünkelhaften Franzosenthums auf längere friedliche Ent-

wickelung des deutschen Culturlebens und auf europäischen Frieden rechnen, so werden sich auch die Geldmittel schaffen lassen, welche die Schulreform fordert. Der bereits sehr fühlbare Mangel an Lehrern übt einen nachhaltigen Druck aus, um die Reform nicht länger mehr zu verschieben. Gut Heil!

Schule und Leben.

I.

Dieses Thema wurde bereits öfter besprochen, aber, wie es mir scheint, einseitig aufgefaßt. Nach den neuesten gewaltigen Thaten des deutschen Volkes, nach der Herstellung eines deutschen Kaiserreichs und der Rückeroberung von Elsaß-Lothringen öffnet sich ein weiter Horizont auch für den Aufbau eines deutschen Bildungslebens. Denn das neue Kaiserreich darf sich nicht allein auf Waffengewalt stützen, wenn es nicht Gefahr laufen will, ein Militärstaat zu werden, sondern es muß sein Uebergewicht durch Bildung, sittliche Kraft und geistige Ueberlegenheit behaupten, es muß große Ideen entwickeln, die wahre Humanität pflegen und verbreiten und alle lebensfähigen Gedanken und Errungenschaften der Gegenwart in sich organisiren. Nur das deutsche Volk ist wegen der ihm inwohnenden sittlichen Tüchtigkeit, seiner das Ideale pflegenden Bildung befähigt und berufen, „an der Spitze der Civilisation zu marschiren". Das Hauptwerkzeug dazu bleiben die Unterrichtsanstalten vom Kindergarten bis zur Gelehrtenakademie.

Es fragt sich demnach: Welche Stellung hat die Schule zur Kirche, zum Staat, zur Gemeinde und zum Leben mit dessen Bildungsbedürfnissen einzunehmen? Diese Frage hat hohe culturgeschichtliche und sociale Bedeutung. Sie liegt gewissermaßen in der Luft, weshalb sie auch auf Landtagen, in Vereinen aller Art besprochen wird.

Bekanntlich sind Staat und Kirche gegenwärtig in heftigen Streit gerathen über die Frage, wer denn Herr der Schule sein soll. Die Römlinge und protestantischen Hierarchen beanspruchen diese Herrschaft, und viele Cultusminister wagen keinen Widerspruch

zu erheben, sondern messen dem Volke in knappen Bissen die geistige Nahrung zu, behandeln die Volksschule namentlich so stiefmütterlich, daß die Zahl der Lehrer in erschreckender Weise abnimmt, weil Niemand nach einer Stelle begehrt, welche ihren Inhaber unter die Proletarier herabdrückt. Mangel an Lehrern hat Sinken der Volksbildung, verringerte Arbeitsfähigkeit, Ueberhandnahme der Verbrechen zur Folge. Daher ist es hohe Zeit, daß das drohende Verderben abgewendet wird.

Als das Christenthum in Europa gegründet wurde, errichtete man in Klöstern auch Schulen, um in der neuen Religion zu unterrichten; Könige und Adel statteten diese Stiftungen mit Gütern aus. Später sahen sich Städte genöthigt, Schreib- und Leseschulen herzustellen und Lateinschulen zu schaffen. Mit der Reformation ging ein Theil der Klostergüter auf Gymnasien und Universitäten über. Mithin gehören viele Stiftungen im Sinne ihrer Stifter der Schule. Die Kirche ist jetzt im Streit mit der Wissenschaft, thut nichts für die Bildung, welche unser Gewerbsleben verlangt, sie hat in den Schulwissenschaften, in Realien und Sprachen als Kirche nichts geleistet, und was einzelne Geistliche schufen, das geschah nicht im Auftrage der Kirche. Alle Lehrgegenstände der Schule haben nichts zu thun mit der Theologie, mithin kann diese nicht die Oberaufsicht führen wollen über Lehrstoffe, die sie nicht versteht, nicht entwickelt und ausgebildet hat.

Demnach besitzt die Kirche durchaus keine innere, keine historische Berechtigung zur Oberaufsicht über die Schule, sie besitzt dieselbe um so weniger, als sie geradezu feindselig gegen einzelne Schulwissenschaften auftritt, sie der Verführung zum Unglauben beschuldigt und Ansichten als ewige Heilswahrheiten vorträgt, welche von der Bildung und der Wissenschaft bestritten werden. Es gibt keine katholische oder evangelische Sprachlehre, Mathematik, Chemie, Physik, kein katholisches Lesen- und Schreibenlernen, keine christliche Zoologie, Botanik und Mineralogie, selbst die Weltgeschichte behandelt Päpste, Kreuzzüge, Reformation nur vom allgemein menschlichen Standpunkte aus, faßt sie nicht dogmatisch oder confessionell auf, sondern einfach als historische Thatsachen, die zu ihrer Zeit und für ihre Zeit ihre vollkommene Berechtigung hatten.

Hierzu kommt noch ein zweiter sehr wesentlicher Grund, weshalb man der Kirche den Einfluß auf das Schulwesen entziehen muß.

Die Staatsgesellschaft verlangt von ihren Mitgliedern Bildung, Erziehung, Kenntnisse und Fertigkeiten; sie errichtet Fachschulen, organisirt den Unterricht als öffentliche Angelegenheit. Da nun Niemand zwei Herren dienen kann, so wird es der Schule auch unerträglich, unter Staat und Kirche zu stehen, da beide ja in Streit gerathen können, wie z. B. jetzt wegen der Unfehlbarkeit eines sterblichen Papstes. Der Staat steht über den Parteien und Confessionen, die Kirche dagegen gehört einseitig nur einer Confession an, was also eine Spaltung, einen Gegensatz in das Schulwesen bringt, welcher schlechterdings widernatürlich ist und jedes vernünftigen Grundes entbehrt. Der Staat zwingt zum Schulbesuch, aber nicht zum Kirchenbesuch; diesen zu erzielen, bleibt Sache der Kirche. Der Lehrer wird durch Staatsbeamte geprüft, vom Staate oder der Gemeinde bezahlt, erhält von der Kirche nichts, außer wenn er ihr als Organist, Meßner u. s. w. besondere Dienste leistet. Weil der Staat gegen jede Confession gerecht sein soll, so gehört er als solcher keiner an, er steht über ihr und beaufsichtigt ihre äußern und innern Angelegenheiten. Wie kann also die Kirche Herr sein wollen über Staats- und Stadtschulen? Wie kann sie Beamte beaufsichtigen wollen, welche mit der Kirche in keiner Verbindung stehen, ihr keine Dienste leisten? Die Kirche fragt nach dem Glauben, sortirt die Menschen nach demselben in Rechtgläubige, Ketzer, Heiden, Ungläubige u. s. w., darum aber kümmert der Staat sich nicht. Wie kann man also katholische und protestantische Lehrer unterscheiden? Es fehlt dazu jeder Rechtsgrund, jede Logik widerspricht diesem Thun.

Die Schule als Staatssache, als allgemeine Angelegenheit muß confessionslos sein, den besondern Religionsunterricht den einzelnen Religionsgesellschaften überlassen, um Niemand in seinem Rechte zu beinträchtigen.

Die Schule kommt erst zu ihrem Rechte, wird erst das, was sie sein soll, eine pädagogische Anstalt, wenn sie von der Kirchenaufsicht frei wird. Dies soll nicht heißen, daß man Geistliche von der Schule ausschließt, nein, man nehme sie an, wenn sie Pädagogen sind und Lust zum Unterrichten haben. Die Schule kann sich dann ganz nach den Gesetzen der Pädagogik, nach dem Standpunkte der Wissenschaft einrichten, ihrem Ziele und Zwecke, ihrem Wesen und ihrer Aufgabe treu bleiben, weil sie nicht mehr gehemmt wird von

Rücksichten auf Staatselemente, mit denen sie ihrem innern Wesen nach nichts gemein hat.

Ich will nicht besonders hervorheben, daß die allgemeine Stimmung eine unkirchliche ist durch Schuld der Kirche, welche sich dem Fortschritt, der Wissenschaft, der persönlichen Freiheit und dem Recht, eine eigene Ueberzeugnng zu haben, mit allen Mitteln und Strafen widersetzt. Lebt in der Familie unkirchlicher Sinn, spottet man der Geistlichen, so wird die Schule dies nicht ändern können. Doch kommt der Lehrer in eine peinliche Stellung zum Geistlichen und zu den Eltern, da er Eifer für Personen und Sachen zeigen soll, welchen er nicht hat. Er muß heucheln oder auf zwei Schultern tragen. Beides demoralisirt.

Daß die Schule endlich Selbstzweck werden wird, dafür sprechen alle Zeichen der Zeit. Der Gewinn muß ein lohnender sein, denn nicht nur hören dann die unangenehmen Streitigkeiten zwischen Schule und Kirche auf, der Lehrer gewinnt Unabhängigkeit von ungeeigneten Vorgesetzten, entgeht der Gefahr der Demoralisation und dem niederdrückenden Gefühl, Untergebener einer Anstalt zu sein, welche nichts für ihn thut und doch unbedingten Gehorsam verlangt gegen oft sehr unpädagogische Verordnungen, und vermag sich zu einem Charakter auszubilden, der nach eigener Ueberzeugung und wohl erwogenen Grundsätzen handelt. Endlich bringt jene Befreiung von der Confession der Jugend großen Gewinn, weil man dadurch viel Zeitersparniß erzielt. Bekanntlich nimmt der Religionsunterricht einen großen Theil der Unterrichtszeit in Anspruch, sodaß für andere wichtige Lehrgegenstände nur wenige Stunden übrig bleiben. Mit jedem Jahre steigern sich aber die Anforderungen an das Wissen der Bürger, sodaß Fortbildungs-, Sonntags- und Abendschulen nothwendig werden. Kaum haben sich Geographie und Naturgeschichte ihren Platz in der Volksschule erstritten, so begehren auch Physik und Chemie Einlaß, selbst Gesundheitslehre, etwas Volkswirthschaft und Technologie, sowie Kenntniß der Verfassung können nicht lange mehr ausgeschlossen werden. Man braucht also mehr Zeit, die man gewinnt, wenn der Religionsunterricht an die Kirchenbeamten abgegeben wird, die dann dafür sorgen mögen, wie viel Bibelstellen, Gesangbuchsverse, Gebete und Formeln sie dem Gedächtniß einprägen können oder was ausfallen muß.

II.

Leichter läßt sich die Stellung der Schule zum Staate feststellen, weil dieser selbst durch Gesetzgebung, aus socialpolitischen und nationalökonomischen Gründen verpflichtet ist, dem Schulwesen seine volle Aufmerksamkeit zuzuwenden. Wenn man die Cultusminister als überflüssig beseitigt, sobald die Kirche vom Staate sich trennt, und ein Unterrichtsminister die vielgestaltigen Lehranstalten unter Aufsicht nimmt, so vereinfacht sich der ganze Verwaltungsapparat. Nur tritt hier die Gefahr ein, daß ein constitutionelles Ministerium sich für den Staat, die Lehrer für Beamte der Ministerien hält und dadurch einen moralischen Druck ausübt, die Lehrer in peinliche Abhängigkeit von den Schulbehörden bringt, wie dies häufig vorkommt, namentlich bei den Wahlen. Dieser Gefahr begegnet das Volk, welchem an einer freien Schule im eigenen Interesse gelegen sein muß, ganz einfach dadurch, daß die Landtage für zeitgemäße Schulgesetzgebung Sorge tragen, Presse, Vereine und öffentliche Meinung sich ernstlich der Schule annehmen, etwaige Eigenmächtigkeiten der Unterrichtsbehörden zurückweisen und endlich der Gemeinde die unmittelbare Aufsicht und Verwaltung der Schule zuweisen. Man hat vielfach den nicht unbegründeten Tadel ausgesprochen, daß der schulverwaltende Staat die Schulen nach einer Schablone uniformirt, Schulkasernen herrichtet, pedantisch vom grünen Tische aus in Alles hineinredet, Alles anordnen und besser wissen will. Kurzum, das Staatsministerium begünstigt oder verfolgt je nach seinen politischen Grundsätzen die eine oder andere Richtung im Wissenschafts- und Schulwesen, befördert gesinnungstüchtige Lehrer und Professoren, macht schlechtgesinnte, d. h. die, welche liberale Gesinnung bekunden, durch allerlei Maßregelungen mürbe, versagt die Bestätigung von Bestallungen u. s. w. Bekannt ist es ja, daß die reactionären religiösen Bestrebungen gerade in den Cultusministerien ihre Stütze haben, bis der Staat jetzt gegen die überspannten Forderungen dieser Kirchenmänner zur Nothwehr gezwungen wird. Dem kann man aber auf gesetzlichem Wege abhelfen, wenn jede Gemeinde das unbeschränkte Wahlrecht hat, den als Lehrer zu berufen, welcher die gesetzlich vorgeschriebene Berechtigung zum Amte sich erwarb. Außerdem steht jeder Lehrer unter dem Gesetz, welches ihn gegen Willkür schützt, besonders wenn die Gemeinde sich des Gesetzes warm annimmt.

Endlich kann es nicht lange mehr währen, daß man Schulsynoden einberuft, in denen die Lehrer je nach Bezirken und Schularten vertreten sind, um Vorschläge über Mängel und Bedürfnisse der Schulen, Seminarien, Schulbücher, Lehrstoffe u. s. w. den Schulbehörden vorzulegen, wobei auch Mißgriffe und willkürliche Eingriffe einzelner Staatsbeamten zur Sprache kommen werden. Schulsynoden werden Material zu einer zweckmäßigen Schulgesetzgebung liefern, das Schulwesen naturgemäß mit Berücksichtigung der Lokalbedürfnisse organisiren und die freie Schule demokratisiren im guten, nützlichen Sinne des Wortes.

Wenn man der Gemeinde die unmittelbare Leitung der Schule zugestehen muß, so liegt dies in der Natur der Sache, weil sie ja bezahlt, und in dem Geiste unserer Zeit, demgemäß man freie Gemeindeverwaltung als urgermanisches Recht zurückverlangt, um dem Staatsabsolutismus das Gleichgewicht zu halten. Bereits haben mehrere große Städte sich entschlossen, eigene Stadtschulräthe zu bestellen, denen Aufsicht und Leitung der Stadtschulen obliegt. In Ungarn organisirte man besondere Erziehungsräthe aus Bürgern, welche namentlich den äußern Verhältnissen der Schule ihre Aufmerksamkeit zuwenden sollen, aber bisher nichts leisteten.

Selbstverständlich darf man das Berufungsrecht der Lehrer durch die Gemeinde nicht beschränken; diese hat nur nachzuweisen, daß der Gewählte das Recht zu der übertragenen Stelle besitzt. Daß bei solchen Wahlen auch Menschlichkeiten vorkommen, darf nicht Wunder nehmen, weil ja Menschen wählen und dabei leicht sich ein Protectionswesen einschleicht, was keinen Segen bringt. Auf Erden ist nun einmal nicht Alles vollkommen, doch wenn Synoden, Zeitungen und öffentliche Meinung ihre Schuldigkeit thun, so läßt sich auch hier manches Unrecht unterdrücken. Wohl aber liegt ein Bedenken darin, ob und wie weit die Mitglieder der Schulcommission fähig sind, die Tüchtigkeit der Bewerber richtig zu beurtheilen, Schein und Sein zu unterscheiden, den Worthelden und Phrasenmacher nicht für besser zu halten als den bescheidenen Mann, der sich für weniger ausgibt, als er wirklich ist. Kam es doch in einer großen Stadt vor, daß man vom Seminardirector verlangte, er müsse ein „feiner Mann sein", sich in den hohen Gesellschaften beliebt zu machen, eine Partie Whist und Trick elegant zu spielen wissen. Das klingt freilich nicht erbaulich, aber man muß solche Vorfälle nur für Ausnahmen halten.

In kleinen Städten und auf Dörfern mag es freilich oft vorkommen, daß ein Vetter oder zukünftiger Schwiegervater bei der Wahl den Ausschlag gibt.

Jedenfalls findet ein von der Gemeinde gewählter Lehrer eine angenehmere sociale Stellung, tritt mit der Gemeinde und den Eltern in jene nähere Berührung, welche man voraussetzen muß, wenn Schule und Haus gemeinschaftlich an der Erziehung der Jugend arbeiten sollen. Der Lehrer wird unabhängig von der Regierung, kann sich der Gesinnung der Bürger offen und vertrauensvoll anschließen, bei ihren Berathungen und Besprechungen ihr Leiter und Rathgeber werden und sich dadurch die allgemeine Achtung, infolge davon bei der Jugend Pietät erwerben. Es gibt bereits erfreuliche Beispiele genug, wie Städte sich ihrer freisinnigen Lehrer gegen Maßregelungen der Regierungsbeamten wacker annahmen, ihnen Ehrenämter übertrugen, sie als die Besten des Wahlbezirks in die Kammer als Vertreter sandten. Dadurch tritt aber die Schule mit dem Leben in innige Beziehung, daß der Lehrer sich an öffentlichen Interessen betheiligen kann, diese Interessen kennen und würdigen lernt, wodurch es ihm möglich wird, auch in Betreff des Lehrstoffs und der Lehrmethode sich eng den Lokalbedürfnissen und Verhältnissen anzuschließen.

III.

Der Kirche und dem Staat gegenüber steht die Schule als Selbstzweck insofern, als sie in ihrer Organisation einzig und allein den Gesetzen der Psychologie und Pädagogik folgt. Zugleich hat sie aber auch eine culturgeschichtliche Aufgabe zu erfüllen, weil unser gesammtes Gesellschafts- und Culturleben auf allgemeiner Volksbildung beruht. Die Schule ist kein Luxus wie Pferderennen, Hirschjagden, Badereisen mit obligaten Hazardspielen und der unentbehrlichen Demimonde, sondern ein unentbehrliches Organ unseres Culturlebens. Sie muß sich also in engster Fühlung halten mit dem Leben der Gegenwart, um die Bedürfnisse unseres Culturlebens zu befriedigen.

Jedermann weiß, daß solche Culturbedürfnisse mit jedem Zeit-

alter wechseln. Was vor hundert Jahren wissenswerth erschien, hat heute seinen Werth verloren: es waren Vorurtheile, Irrthümer oder Pedantereien. Jede Wissenschaft hat ihre Geschichte, sie bessert an sich, weist Irrthümer und Einseitigkeiten nach und überläßt es einzelnen Fachmännern, solche veraltete Ansichten zu sammeln zu einer Geschichte der Wissenschaft. Wir nehmen täglich neue Stoffe auf und scheiden verbrauchte aus, wir lernen täglich Neues, vergessen aber auch Vieles. Der Jüngling urtheilt anders als das Kind, und der welterfahrene Mann sieht Welt und Menschen mit andern Augen an als der idealisirende Jüngling. Es wechseln im Leben jedes Volkes die Bildungsinteressen und Bildungsbedürfnisse, die geistigen Bestrebungen, Strömungen und Kampfplätze. Dies Alles muß auf die Schule zurückwirken, deren Lehrstoffe und Lehrformen daher von Zeit zu Zeit einer gründlichen Reform zu unterziehen sind. Wissenschaft und Schule sollen nie im Gegensatz stehen, und trotzdem bemerkt man dies bis heute. Die Schule kommt der Wissenschaft um ein halbes Jahrhundert nach, bewahrt falsche Ansichten, Vorurtheile und Irrthümer als Schulweisheit auf, bestraft und verurtheilt die Jugend, wenn sie die von der Wissenschaft erwiesenen Unwahrheiten nicht auswendig lernt. An wie viel Schulen mag denn römische und griechische Geschichte gelehrt werden mit Berücksichtigung der neuesten Forschungen? Da zählt man noch die Namen und Regentenjahre der sieben fabelhaften römischen Könige auf, spricht von einer Lykurgischen Verfassung, von ägyptischen und assyrischen Königen, die ebenso wenig existirt haben wie ein Wilhelm Tell, schilt über persische Despotenkönige, weil ihre Nationalfeinde, die Griechen, sie so schildern, verurtheilt die Gracchen und den Marius, zuckt über Hannibal und Mithridates die Achseln, ohne zu wissen, daß man sie nur aus den Berichten ihrer Sieger kennt. Wird doch von Napoleon I. und Friedrich II. Vieles erzählt, was nur Sage und Anekdote ist. Was ist denn solches Wissen werth? Schade um die Zeit, die es gekostet hat!

Sollen Schule und Leben in lebendigem Wechselverkehr stehen, so darf die Schule nichts lehren, was die Wissenschaft als Irrthum verwirft. Nun kann freilich nicht jeder Lehrer dies wissen, denn dazu reichen ein paar Universitätsjahre nicht aus, und wer dann in eine Provinzialstadt kommt als Lehrer, der erfährt von der Wissenschaft wenig. Er verphilistert und wird Schulpedant. Leider ver-

wendet man auf Schulbibliotheken unendlich wenig, und so kommt es denn, daß wissenschaftliche Forschungen auf den Unterricht wenig Einfluß erringen. Man bleibt beim Lehrbuch, bei der Schablone und arbeitet in jedem Schuljahre das alte Pensum ab. Wenn es nur bei der Prüfung klappt, so ist Alles gut, wenn auch nur die Hälfte von dem Gelehrten wahr ist.

Am schlimmsten steht es mit dem Religionsunterricht. Man verspürt in den Schulen nichts von dem, was wissenschaftliche Forschungen nachgewiesen haben über Alter, Verfasser und Zweck der sogenannten heiligen Schriften. Die Juden werden verhöhnt und angefeindet als Christenfeinde, und doch werden die Schöpfungs- und Stammsagen, Patriarchen, Propheten und Psalmisten als Lehrstoffe beibehalten. Salomo's Harem, die Palastintriguen David's und Jerobeam's, die Unsittlichkeiten Jakob's und Esau's, der diebstahlreiche Auszug aus Aegypten, die Politik der Propheten — die wir jetzt Volksredner oder Demagogen nennen würden — die Erwartungen vom Nationalgott Jehovah, der die Juden zu den Herren der Welt — Vorderasien — machen sollte: dies Alles wird in der Schule gelehrt, obschon wir hierfür durchaus kein Interesse haben können. Zufällig besitzen wir alte hebräische Schriften, aus denen wir Solches erfahren; von Aegyptern und Babyloniern, die an Bildung hoch über den Juden standen, wissen wir wenig; mithin lernt man Judengeschichte und fragt nicht, ob man nicht altsemitische Sagen, Rabbinermystik und untergeschobene Bücher vor sich hat. Die kritische Theologie bezweifelt und verwirft gar Vieles, was in der Schule noch als Offenbarung gelehrt wird, denn diese darf von den Errungenschaften der Wissenschaft keine Notiz nehmen, weil die Geistlichen es nicht dulden. Aehnlich verhält es sich mit dem neuen Testament, gegen dessen einzelne Schriften viele gewichtige Bedenken erhoben sind in Betreff ihrer Verfasser und ihres Ursprungs.

Die Schule soll nur das lehren, was unbestreitbar erwiesen ist. Warum bringt sie aber als Geschichte so manche Erzählungen, die in ihrer Echtheit von der Wissenschaft, welche der Staat pflegt und bezahlt, angezweifelt werden? Welcher Augiasstall wäre auszuräumen in dem Lehrstoff der Schule, wenn man alles Unwahre und Zweifelhafte unbarmherzig ausstreichen wollte von Cyrus an bis in die neueste Zeit! Es würde ein langes Verzeichniß geben, wollte man die Lehrstoffe aufzählen, welche im Lehrplan stehen, blos weil es so althergebrachte

Sitte ist. Wieviel ließe sich aus der Geographie, Geschichte, Naturgeschichte ausstreichen, was zu der Gegenwart und ihren Bildungsbedürfnissen in gar keiner Beziehung steht und nicht einmal zur allgemeinen Bildung beiträgt. Welchen Werth hat denn die Satzlehre und gar die Analyse? Satzlehre ist Logik, sollte es sein, aber sie gibt nur Regeln zum Auswendiglernen; beim Schreiben und Sprechen denkt Niemand daran. Lernt der Schüler nicht denken, so kann er nie Stil lernen, denn Sprechen ist Denken, der Denkungeübte kann also trotz der Grammatik nie sich einen guten Stil aneignen.

Die Schule muß frei werden von überflüssigem Lehrstoff, damit sie dem Leben der Gegenwart dienen kann. Wieviel schleppte zur Zeit Friedrich's des Großen eine Armee mit, wenn sie zu Felde zog, wieviel weniger unter Napoleon I., aber deshalb marschirte sein Heer auch besser; trotzdem hat man bis in neueste Zeit noch manches Entbehrliche gefunden, was man dem Soldaten nicht mehr aufpackt, um ihn beweglicher zu machen. Was man im Heere ein- und durchführen kann, das wird in der Schule nicht unmöglich sein. Auf der einen Seite klagt man über Ueberbürdung der Schule, Andere verlangen Verringerung der Lehrstunden aus Gesundheitsrücksichten, wieder Andere dagegen fordern die Einführung neuer Lehrstoffe, deren Nothwendigkeit und Nützlichkeit man nicht leugnen kann. Beiden Forderungen kann nur genügt werden, wenn man Dinge ausschließt, die mit unserer Weltanschauung nicht übereinstimmen, welche in keiner Beziehung zu unserer Zeit stehen, welche überhaupt nur Gedächtnißkram sind. Dahin rechne ich die sogenannten Interpretationen der Classiker an Gymnasien, das Aufzählen verschiedener Erklärungen und Lesarten, wogegen man von dem poetischen Werthe eines classischen Gedichts nichts hört als die stehenden Redensarten: Wie trefflich schildert, wie schön sagt u. s. w. Ich rechne zu leerem Gedächtnißwissen einen großen Theil der Literaturgeschichte, welche Schriftsteller und Bücher aufzählt, die der Lehrer nur dem Namen nach kennt, der Schüler nie lesen, von denen er nie reden wird. Ich rechne zur Zeitverschwendung das Auswendiglernen lateinischer und griechischer Verse und Prosa. Das ist ein Faulbett für den Lehrer, der sich zur Ueberhörungsmaschine macht, anstatt zu unterrichten. Er selbst liest natürlich im Buche nach. Weiter gehört zur Zeitverschwendung das Erlernen des Hebräischen, was nur der einstigen Theologen wegen geschieht. Das Gymnasium will nur allgemeine

Bildung geben und dient doch nur als Vorschule für eine einzelne Facultät. Mag man Hebräisch in einer Extrastunde lehren und es für diejenigen obligat machen, welche Theologie studiren wollen. Ebenso ließe sich der mathematische Unterricht an Gymnasien beschränken, da es nicht Mathematiker bilden will, keine Astronomen und Maschinenbauer, sondern nur das Denken entwickeln soll. Philosophische Propädeutik besteht aus leeren Phrasen und inhaltslosen Formeln und ist bereits an den meisten Gymnasien cassirt. Philosophie läßt sich nicht popularisiren, sie gehört ins Schlußjahr des akademischen Trienniums.

IV.

Die Schule muß sich emancipiren vom todten Lehrstoff, soll lebendiges Wissen erzeugen. Sie bildet für die Gegenwart, für das Leben — non scholae, sed vitae — mithin muß sie alles das aufnehmen in ihren Lehrplan, was man in unserer Zeit zu wissen nothwendig hat. Scheidet der Körper verbrauchten Nahrungsstoff aus, um neuen einnehmen zu können, warum befolgt die Schule nicht auch dieses Naturgesetz? Oder meint man, der Geist sei in seiner Entwickelung nicht auch Gesetzen unterworfen? Die geringen Leistungen der Gymnasien nach achtjähriger Schulzeit beweisen zu deutlich, daß etwas faul ist im Lande der Humanitätsstudien. Wie wenig gesundes Urtheil, welche Enge des geistigen Horizonts, welche Zerfahrenheit und Zusammenhangslosigkeit, welche Einseitigkeit der Bildung zeigen nicht nur die Arbeiten der Abiturienten, sondern auch der Candidaten! Es fehlt ein organisirtes lebendiges Wissen, welches sich zusammenfaßt zu einer zeitgemäßen Weltauffassung und zu wohldurchdachten Grundsätzen. Viel gelehrte Spreu gibt es, doch wenn diese Gelehrten ins praktische Leben eintreten, ist ihnen dies mit seinen Bedürfnissen, Bestrebungen und seiner Denkweise fremd. Nicht einmal eine richtige Briefadresse wissen sie zu schreiben, wie die Postbeamten bitterlich klagen; einen Schuldschein, eine Quittung machen sie fehlerhaft, weil solche Trivialitaten nicht in das Heiligthum der Humaniora gehören.

Unsere Zeit ist eine realistische, daher drängt sie auch dahin,

die realistischen Lehrstoffe zu vermehren. Jeder wahre Realismus, wenn er bis zum Erklärungsgrunde der Erscheinungen vordringt, kommt zum Gesetz als dem idealen, ewigen Urgrunde. Leitet man daraus die Wirkungen ab, so befindet man sich mitten im Denken. Man bildet logisch; aber diese Logik ist nicht der Schematismus eines Systems, sondern hat eine reale Unterlage, erhebt zur Erkenntniß des Allgemeinen, macht die Welt mit ihren Erscheinungen begreiflich, erzeugt also eine Realphilosophie, wohin die neueste Richtung der Philosophie selbst drängt.

Der Humanismus, unter welchem man nur das Studium der Alten zu verstehen pflegt, obschon in deren Sklaverei, Patriziertthum und Ochlokratie wenig Humanes liegt, unterliegt mit seinem gesinnungslosen Weltbürgerthum dem lebendigen Nationalgefühl, durch welches Völker groß und mächtig werden. Entwickelt und kräftigt das deutsche Volkswesen, dagegen fort mit dem Weltbürgerthum, welches uns kraftlos und nachgiebig machte gegen Dänemark, Holland, Frankreich und Italien!

Der lebhafte Verkehr zwischen den europäischen Völkern mittels Eisenbahnen, Dampfern und Telegraphen macht die Kenntniß moderner Sprachen nothwendig, setzt geographische Kenntnisse voraus, ebenso Urtheile über Culturleben der Völker.

Unsere moderne Humanität beruht auf der Pflege der Naturwissenschaft und der eigenen Gesundheit. Außerdem wurden Wechsel allgemeines Zahlungsmittel, weshalb in Städten namentlich das Nothwendigste über sie gelehrt werden muß sammt den Grundsätzen der Buchhaltung und der Staatsverfassung.

Zählen wir also die einzelnen Stoffe auf, die in den Schulen, wenn auch in verschiedenem Umfange, sollen gelehrt werden.

1. Kenntniß des menschlichen Körpers, seiner Organe und dessen, was nutzt und schadet, muß jede Schule lehren. Die Moral macht es zur Pflicht, eigenes und fremdes Leben zu erhalten, das Gesetz verlangt es, die Wissenschaft erklärt, das einzige Mittel, gesund zu bleiben, besteht darin, die Ursachen zu Krankheiten zu vermeiden, und endlich sind Vereine zusammengetreten, welche die Gesundheitspflege vom socialpolitischen Standpunkte aus verbreiten wollen. Das Kostbarste, was der Mensch besitzen kann, ist die Gesundheit, diese macht arbeitsfähig, wird dadurch ein Kapital für das Volksvermögen. Was thut die Schule? Sie ignorirt das unent-

behrlichste Wissen — der allgemeinen Menschenbildung wegen. Physiologie, Anatomie, Hygiene lehrt sie nicht, aber von Palmen, Brodbaum, Löwen und Elefanten, von allem Unkraut und Ungeziefer des Ackers, von Fischen und mikroskopischen Thierchen weiß sie zu erzählen, das muß die Jugend wissen. Wie sind unsere Organe beschaffen? Was erhält sie und was verdirbt sie, wie kann man sie schonen, wie Krankheitsursachen erkennen und vermeiden? Welche Nahrungsmittel sind nahrhaft? Wozu braucht man frische Luft in Zimmern und Straßen? Dies Alles sind im vollen Sinne des Wortes Lebensfragen, aber die Schule will ja nur allgemeine Bildung geben und macht dabei ihre Schüler augen-, brust- und unterleibskrank, verursacht Rückgratsverkrümmungen, macht nervös, erzeugt Kopfweh und straft dann die Kinder noch, wenn das überreizte Gehirn ermattet unter dem Druck der Hitze, der Kohlensäure und der Anstrengung des Memorirens. Unbegreiflich ist es, daß man auf diesen Unverstand der Schulen noch so wenig aufmerksam gemacht hat. Erst in neuester Zeit haben Aerzte energisch gegen die Angriffe auf die Gesundheit der Kinder, wie sie in den Schulen gewöhnlich sind, sich ausgesprochen, und einige Magistrate sind darauf eingegangen. In Würtemberg ist die Art der Schulbänke, Farbe der Tische und Wände, Stellung der Wandtafeln u. s. w. von der Regierung für das ganze Land vorgeschrieben. Das ist sehr löblich. Aber warum nicht einen Schritt weiter gehen und Gesundheitslehre zum Unterrichtsgegenstand machen, was natürlich voraussetzt, daß in Seminarien dieser Stoff ausreichend gelehrt wird, wozu sich ein Arzt gern bereit finden würde, etwa der Kreisphysikus. Die meisten Menschen wissen nicht einmal, was Erkältung ist, wie sie entsteht und wie man ihr vorbeugen kann. Welche Kleider wärmen und welche kühlen ab? Wodurch verdirbt man sich die Zähne? Was nutzt und schadet der Kaffee, das Tabakrauchen, Wein, Bier und Branntwein? Wie heizt man? Wie soll das Licht gestellt werden, damit es die Augen nicht verdirbt?

2. Von jedem Bürger unserer Zeit muß doch erwartet werden, daß er sich einigermaßen die Naturerscheinungen, welche er täglich wahrnimmt, erklären kann, damit er nicht Vorurtheilen und Aberglauben verfällt, sondern die Welt so beurtheilt, wie sie nach Maßgabe der wissenschaftlichen Forschungen muß aufgefaßt werden. Damit verlange ich natürlich nicht, daß man wissenschaftliche Beweise

vorlegt, sondern nur die Ergebnisse mittheilt und je nach der Schulart anschaulich und faßlich macht. Unsere Ansichten über die Himmelskörper, Kometen, Meteore u. s. w. haben durch die Spectralanalyse viel Verbesserungen erhalten. Wie viel davon Hypothese, wie viel Wahrheit ist, bleibt weitern Forschungen überlassen. Thatsache aber ist es, daß unsere Vorstellungen über das Weltall bestimmenden Einfluß haben auf unsere gesammte Denk- und Weltanschauungsweise. Ist die Sonne ein feurigflüssiger Körper mit einer Gasatmosphäre, der Mond eine ausgebrannte, kraterreiche Schlacke, so fallen damit viel Phantasien der Poesie und des Volksglaubens vom Jenseits, Hölle und Himmel, welche die Volksmasse noch roh sinnlich sich ausmalt mit Hilfe unwissender „Diener am Wort Gottes". Hielt doch Melanchthon das Buch des Copernikus für ein Verderben, weshalb man es unterdrücken müsse.

Das Volk muß also eine zeitgemäße Vorstellung gewinnen vom Bau des Weltalls, von der Beschaffenheit der Himmelskörper. Was sind die Sterne? Brennende Welten. Was sind die Kometen? Werdende Weltkörper. Was sind Sternschnuppen? Fetzen zerfahrener Kometen. Dies genügt für die Volksschule, wenn es die geistlichen Aufsichtsbehörden erlauben, die Ergebnisse der Wissenschaft mitzutheilen, welche auf Staatskosten erlangt sind.

Jedermann soll wissen, wie Wind und Wetter entstehen, wie Quellen, Seen, Gebirge, Inseln u. s. w. sich bildeten; er soll wissen, was Elektricität, Gewitter, Vulkane, Stürme, Lawinen, Gletscher sind, wie und warum die Pflanzen wachsen, Thäler sich bildeten, Metalle und Mineralien entstanden. Dies läßt sich oft kurz veranschaulichen, wozu man keines systematischen Unterrichts bedarf, trotzdem das Denken übt, indem man das Bewirkende aufsucht, um das Bewirkte daraus abzuleiten.

Physik und Chemie, wenn auch im engsten Umfange, gehören in jede Schule, denn sie erklären die Weltgesetze und verhelfen zu einer richtigen Weltauffassung. Anstatt der Systematik der Naturgeschichte, welche gegenwärtig von Schleiden, Häckel u. A. verworfen wird als gelehrtes Vorurtheil, sollte man Thier- und Pflanzenphysiologie, Thier- und Pflanzenchemie lehren, weil diese Chemie die Grundgesetze enthält, nach denen Thier- und Pflanzenkörper sich aufbauen. Wozu dienen Wurzeln und Blätter? Wie sind sie demgemäß organisirt? Was sind Rinde, Bast, Holzzellen u. s. w.? Wozu Haare, Bewegungs-

organe? Wie sind die Thierwohnungen? Wovon und für wen leben Käfer und mikroskopische Thiere? Man gebe Einsicht in den Organismus der Wesen und in die fortschreitende Entwickelung der Thier- und Pflanzenarten, zeige die Bedingungen, unter denen sie sich ausbilden, und dies gibt eine Ansicht vom Leben. Dies soll die Schule lehren als das Allgemeine, nicht aber die verwirrende Vielheit der Daseinsformen.

Die Schule soll den Begriff des Lebens vorstellig machen, dies ist die wahre allgemeine Bildung. Weil dies so ist, muß das Andere so sein. Das ist realistische Logik, wie sie Ule in seinem „Warum und Weil" so prächtig vorgezeigt hat. Ebenso haben Geschichte und Geographie das Werden und Entwickeln der Thatsachen und Zustände nachzuweisen, dagegen das Aufspeichern von bloßem Material an Namen, Zahlen und Thatsachen zu beschränken. Der Unterricht zeige das Leben, wie es ist, entsteht, sich organisirt und umwandelt im ewigen Kreislauf vom Entstehen und Vergehen.

3. Eine dritte Wissenschaft, welche immer mächtiger eingreift in das Leben, ist die Volkswirthschaft, welche, weil sie Existenzfragen der Einzelnen und ganzer Völker behandelt, in jede Schule gehört. Man soll nicht etwa systematisch unterrichten, sondern die wichtigsten Begriffe faßlich machen. Welchen Werth haben Zeit und Raum (Telegraphen, Eisenbahnen)? Wie entstehen Preis und Lohn, Zinsen? Welchen Werth haben Sparkassen, Vereine, Actiengesellschaften? Was nützt der Handel, wozu Fabriken und Genossenschaften? Diese und andere Begriffe greifen tief in das sociale Leben ein, hier muß die Schule aufklären, denn die Arbeitsverweigerungen in Masse sind bedenkliche Zeichen für die Zukunft. Jede Gemeinde sollte darauf halten, daß die Jugend hierin unterrichtet wird, damit Vorurtheile und unerfüllbare Ansprüche der Arbeiter im Entstehen unterdrückt werden. Unsere Zeitverhältnisse fordern, daß solche Fragen in den Schulen gelehrt werden. Sie sind wichtiger als der Unterschied zwischen et und que, die Feinheiten der syntax ornata, die Redefiguren und die Liebschaften des Ovidius, Goethe's, Klopstock's, wichtiger als die Flüsse und Reiche Innerasiens, als die Kreuzzüge, Pyramiden, punischen Kriege und Cäsar's Ermordung.

Nach meinem Dafürhalten wird beim Rechenunterricht viel Zeit verschwendet mit Rechenkunststücken, indem man verwickelte Aufgaben gibt, welche in der Praxis nicht vorkommen. Man soll sich auch

hier an die Bedürfnisse des täglichen Verkehrs halten, die Hunderttausende weglassen, aber die kaufmännischen Verhältnisse beachten, in Städten einfache Buchhaltung und Wechselformulare nebst deren gesetzlichen Erfordernissen berücksichtigen. In einer sechsklassigen Bürgerschule läßt sich dies schon erreichen.

4. Endlich sollte man statt deutscher Grammatik eine moderne Sprache lehren, wozu sich die einfache französische besonders eignet, wobei die Jugend nebenbei deutsche Sprachformen beachten muß. Zugleich würde die Jugend der gehobenen Bürgerschule viele fremde Ausdrücke richtig lesen und verstehen lernen.

Um das Verlangte zu ermöglichen, bedarf es einestheils einer Realencyklopädie für Lehrer, andererseits sollten Schulzeitungen belehrende Auszüge und Notizen aus Zeitschriften und größern Werken bringen und dafür weniger raisonnirende, breite Trivialitäten. Man fasse sich kürzer, und die Zeitschrift kann mehr Material bringen.

V.

Soll die Schule frei werden und als Selbstzweck ihre Aufgabe zu lösen vermögen, so muß sie sich demgemäß organisiren, denn durch Theilung der Arbeit läßt sich Großes erreichen. Zwar gibt es bereits viele Schularten, aber noch hat man ihre besondern Ziele und Grenzen nicht ausreichend festgestellt. Nach meinem Dafürhalten muß man von den Bildungsbedürfnissen der verschiedenen Berufs- und Gesellschaftsklassen ausgehen, wenn man naturgemäß verfahren will. Zwar findet diese Ansicht gewiß Widerspruch, weil es scheinen könnte, als würde dadurch die Bildung für die einzelnen Stände fixirt, diese unter sich abgesperrt und die untern für immer niedergehalten. Meine Meinung sieht sehr aristokratisch aus, aber sie ist es nicht. Vielmehr meine ich, man soll für jede menschliche Einrichtung die natürliche Grundlage suchen, wie sie in den gegebenen Verhältnissen liegt. Jedenfalls besteht ein großer Unterschied zwischen der Bevölkerung eines reichen und eines armen Dorfes, einer Groß- und einer kleinen Provinzialstadt, eines Seeplatzes und eines industriellen Fleckens eines engen Gebirgsthals. Der geistige Horizont, der Kreis der Erfahrungen, Unterhaltungen, Sitte, Bedürfnisse ge-

stalten sich nach solchen Besonderheiten, und die Mehrzahl der Bewohner verweilt seit Generationen in dem Orte oder der Umgegend. Das Wandern und Umherziehen gefällt nur der Minderzahl, die anderwärts ihr Glück versucht. Solche Naturverhältnisse machen gewisse Kenntnisse nothwendig, andere überflüssig, demgemäß das Lehrmaterial innerhalb des vom Landtage aufgestellten Schulgesetzes abgeändert werden muß, wenn es zu einem organischen Leben sich entwickeln soll. Sowie jeder Stamm seine Mundart, jeder Ort seine eigenthümlichen Ausdrücke, Speisen, Sprichwörter und Sitten hat, so wird auch die Schule einen solchen landschaftlichen lokalen Charakter annehmen müssen.

Anders ist es mit den Berufsständen: mit Handarbeitern, mit Bauern, Bürgern, kleinen Geschäftsleuten, mit Grundbesitzern, Fabrikanten, Großhändlern. Hier kommt das Steigen und Sinken häufiger vor, aber es betrifft den Einzelnen, nicht den Stand. Diesem schreiben seine gesellschaftliche Stellung, Geldmittel oder Geldmangel die Bildungsbedürfnisse vor, die er befriedigen muß, um sich eine standesgemäße Bildung anzueignen. Tagelöhner und kleine Bauern haben nicht die Mittel, ihre Kinder auf höhere Schulen zu schicken, wie reiche Bauern und Grundherren es thun müssen, weil ihnen die Dorfschule nicht genügt. Dasselbe gilt von den Bürgern kleiner und großer Städte. Natürlich steht es dem Handwerker frei, den Sohn, den er für talentvoll hält, in eine ferne Stadt aufs Gymnasium zu schicken, aber deshalb ist die kleine Stadt nicht verpflichtet, ein Gymnasium zu errichten. Da endlich nach meinem Plane jede Schule ihre Lehrstoffe erweitern soll, so liegt keine Gefahr darin, daß man die Schularten nach den Bildungserfordernissen der Stände und Ortschaften bemißt.

Was nun die einzelnen Schularten anlangt, so muß man die Volksschule als Grundlage der gesammten Volksbildung anerkennen. Diese wird freilich einen verschiedenen Charakter tragen, je nachdem sie Klassen hat, ob sie sich in großen oder kleinen Städten befindet, wo man sie Bürgerschule nennt, welche wieder zur gehobenen Bürgerschule werden kann. Mag dem sein, wie ihm will, so bleibt die Aufgabe für die Volks- und Bürgerschule dieselbe, nur die Masse und der Umfang des zu Lehrenden ändert sich ab nach den Oertlichkeiten und der Klassenzahl.

Die Volksschule verlangt zwei Ausläufer: den Kindergarten und

die Fortbildungsschule, mag man diese nun Sonntags-, Abend-, Gewerbschule oder Handwerkerbildungsverein nennen. Nach der Aussage der Physiologen ist das kindliche Gehirn erst nach dem siebenten Jahre fähig, einen methodischen Unterricht aufzunehmen. Wenn die Staatsbehörden also das sechste Jahr vorschreiben, so beweisen sie damit, daß sie sich nicht ausreichend unterrichten aus den Wissenschaften, die ein Wort mit hineinzureden haben ins Schulwesen.

Unser unnatürliches sociales Leben hat Kleinkinderbewahranstalten nothwendig gemacht, ebenso wie Findelhäuser und Spitäler. Traurig ist es, wenn das Kind nicht in der Familie, bei Eltern und Geschwistern aufwächst, noch trauriger, daß Kinder bereits in Fabriken benutzt und abgenutzt werden. Was kümmert es den Fabrikanten, wenn das Kind dabei verkümmert und zeitlebens schwächlich bleibt! Warum ist es ein Proletarierkind! Die Humanität und die Natur verlangen aber, daß man den Kindern wenigstens die Kindheit gönne! Vom siebenten Jahre ab beginnt die Cultur, gibt es Zeugnisse, Strafen, weinende Mütter, prügelnde Väter, und so geht die Sorge und Plage fort, bis man endlich unter der Rasendecke des Grabes die ersehnte Ruhe findet, nicht einmal eine Zeitung mehr liest. Gönne man den Kindern wenigstens eine Kindheit bis zum siebenten Jahre, d. h. mache man den Kindergarten nicht zur Schule, trage man nicht systematisch vor, sondern wie die Kinder die Laune haben. Sie lernen ja doch, wenn sie sprechen und nachdenken.

Der Kindergarten soll die Sinne und die Muskeln ausbilden, damit jene scharf und richtig wahrnehmen, diese dem Willen folgen. Daher kann sie nur Spiele anordnen, selbst diese nicht methodisch, sondern nach Laune und Behagen der Kinder. Der Schule wird ein gewaltiger Dienst erwiesen, wenn die Kinder in sie eintreten mit geschärften, offenen Sinnen und überdies nachdenken über das, was sie sinnlich wahrnehmen, sei es auch nur, daß sie das bezeichnende Wort finden. Zur Muskelthätigkeit gehören Lesen, Schreiben, Singen. Dies sollen die Kinder bruchstückweise als Spiel und Nachahmung lernen. Geschieht dies, so bekommt die Volksschule da, wo es einen Kindergarten oder eine Kinderbewahrungsanstalt gibt, bereits mehr Raum, sie wird einen zeitraubenden Lehrgegenstand los und empfängt Kinder, die an denkende Unterhaltung gewöhnt sind und die Sprache der Gebildeten etwas verstehen.

Die Volksschule selbst ist für die untern und mittlern Stände

bestimmt, soll also das lehren, was diese wissen sollen und wie es oben angegeben ist. Sie wird dies in verschiedenen Graden leisten je nach der Klassenzahl, soll aber festhalten, daß sie sich auf das Nächste zu beschränken hat, z. B. auf Haus- und Waldthiere, Getreide, Obst, Gemüse, Ernährung der Thiere, Pflege und Veredelung der Obstbäume u. s. w. Da aber die Schulzeit nicht ausreicht, werden Fortbildungsschulen aller Art nothwendig, in Fabrikorten auch wohl Fachschulen für Strohflechten, Schnitzen, Spinnen u. s. w., deren Herstellung Sache des Ortsschulraths ist. Hält sich die Volksschule im Allgemeinen innerhalb des Gebietes der allgemeinen Bildung, so wird die Fortbildungsschule die besondere Ausbildung für einen Beruf sich zur Aufgabe machen (Ackerbau-, Gewerb-, Zeichen-, Bauschule u. s. w.).

Die Real- und höhern Bürgerschulen haben den gebildeten Mittelstand zu berücksichtigen, ihm die ausreichende allgemeine und besondere Fachbildung zu geben, wozu sie kein Latein gebrauchen. Sie fußen auf der Bürgerschule und senden ihre Zöglinge in Fachschulen (Handelsschulen, Polytechniken, Bergamtsschulen, höhere Ackerbauschulen u. s. w.), demgemäß sie ihren Lehrplan einrichten.

Die Gymnasien sind ihrem Wesen nach Vorbereitungsanstalten für die Universitäten, weshalb ihr Schwerpunkt im Studium der alten Sprachen liegt. Sie sind Fachschulen, das sollten sie nicht leugnen. Da sie aber zugleich für gewisse Beamtenstellen vorbereiten, so kommt in ihren Lehrplan Unklarheit. Zur allgemeinen Bildung, welche sie zu erstreben vorgeben, gehören neuere Sprachen und Naturwissenschaften. Das Gymnasium hat sie nach langem Widerstreben aufgenommen, betrachtet aber jene Lehrstoffe als Nebensache, vergeudet also Zeit mit Lehrgegenständen, für welche sie kein Interesse hat. Realgymnasien sind nun gar Zwitter: kein Gymnasium und keine Realschule.

Die Universitäten sind wissenschaftliche Fachschulen, weiter nichts, sie machen für gewisse Staatsämter zurecht und nach ihren Prüfungszeugnissen wird man anstellungsfähig. Für die Wissenschaft bleibt bei dem „Brodstudium" oft sehr wenig Zeit, dies ist Thatsache. Man hat ja auch bereits Ackerbauschulen und Handelsschulen oder vielmehr für Verwaltungsbeamte unter dem Namen Cameralien in der philosophischen Facultät solche Allotria untergebracht.

Die Wissenschaft als solche gehört in die Gelehrtenakademien.

Den hohen Werth für ideales, wissenschaftliches Streben, welchen die Akademien haben, brauche ich nicht anzugeben, er versteht sich von selbst, und jedes Volk ehrt sich, wenn es die Wissenschaft und deren Vertreter ehrt. Die Akademie sollte in sich die verdienstvollsten Gelehrten sammeln und Universitätsprofessoren heranbilden. Das Studium der Philosophie als Quintessenz der Wissenschaft sollte ihr zugewiesen werden, die Universität nur Propädeutik und Geschichte der Philosophie vortragen.

Zuletzt noch die Lateinfrage. Die Eltern sollen sich spätestens mit dem vierzehnten Jahre ihrer Söhne entschließen, welchen Beruf diese einschlagen, welche Schule sie also besuchen sollen, und da kommt die Nothwendigkeit, den Uebergang von einer Schule zur andern zu erleichtern, wobei es sich um Lateinisch oder Französisch handelt. Man hat sich für Latein entschieden und daher Realgymnasien errichtet. Ich möchte für das Französische stimmen, weil es leichter ist und das Latein nach und nach seine Bedeutung verlieren wird. Läßt man die lateinischen und griechischen Exercitien aus, die keinen Zweck haben als den, die Regeln der Grammatik zu befestigen, und liest man dagegen recht viel, so kann ein Realschüler, der ins Untergymnasium übertritt, das Fehlende bald nachholen, wenn er Talent hat. Fehlt ihm dies, so wird er eine Last für das Gymnasium. Ein Gymnasiast, der neuere Sprachen gelernt hat und nicht Lust hat, Beamter zu werden, kann in der Realschule leicht fortkommen.

Des Weitern habe ich mich in meiner Unterrichts- und Erziehungskunst ausgesprochen.

VI.

Was man im engern Sinne versteht unter Schule und Leben, ist sehr einfach, der Lehrer soll nämlich mit den Eltern sich ins Einvernehmen setzen. Wieweit dies möglich wird, ist eine andere Frage. Ich meine aber, der Lehrer soll mehr thun, sich an gemeinnützigen und öffentlichen Angelegenheiten betheiligen, in Bildungsvereinen für Handwerker mitwirken, bei populären Vorträgen nicht fehlen, kurz, er soll sich als patriotischer Bürger, als Staatsbürger und Volksmann hervorthun, weil sein Amt in Dörfern, kleinen und großen

Städten dazu befähigt; er soll in vielen Dingen Rathgeber werden, über dieses und jenes Aufklärung geben. Aber dies kann er erst ohne Gefahr, wenn er weder von Kirchendienern noch von Staatsdienern mit seiner Existenz abhängt, wenn er vom Staat als freier, vollberechtigter Staatsbürger anerkannt wird, der es in vielen Fällen für nothwendig zum Wohl des Staates halten kann, ein unfähiges Ministerium beseitigen zu helfen. Ehe dies nicht feststeht, handelt er in seinem materiellen Interesse klug, wenn er sich zurückhält und Philister bleibt.

Schulstrafen, Schulzucht und Schulerziehung.

I.

Die Erziehung hat für den Staat hohe Wichtigkeit, wurde deshalb in den alten Republiken als wichtige Staatsangelegenheit gesetzlich festgestellt. Alle Religionsurkunden regeln die Erziehung. Die großen Erfolge, welche die Deutschen im vorigen Jahre in Frankreich errangen, verdanken sie zum Theil — abgesehen von ihren genialen Führern — der Erziehung zum Gehorsam, zur Unterordnung und zur strengen Pflichterfüllung. Der französische Soldat wollte Freiheit, der deutsche dagegen wollte gehorchen und seine Pflicht thun. Deshalb stand er stundenlang in ungünstigem Gefecht, bis Hilfe kam und nun der Sieg entschieden war. Die dreijährige Dienstzeit des Soldaten hat eigentlich nur darin ihren wahren Grund, daß man den Soldaten zum unbedingten Gehorsam erziehen will, daher so viel scheinbare Pedanterie beim Drillen, Wachestehen, Gewehrputzen, Honneursmachen. Der Soldat soll sein Selbst vergessen und ganz Soldat sein, woraus denn der Corporationsgeist, die Geringschätzung der Bürger und die Raufereien kommen. Dem Unteroffizier gegenüber ist der Soldat willenlos, er hat zu gehorchen und kann sich hinterher beschweren; aber dem Bürger gegenüber vertritt er seinen Stand und da muß er die Standesehre wahren, wenn er nicht für feig gelten will. Wieweit dies in unsere Rechtsanschauungen paßt, ist eine andere Frage; die Thatsache steht fest.

Der Staat erzieht durch seine Gesetze, indem er diese und jene Handlungen vorschreibt. Da man sie mit der Zeit also oft wiederholen muß, so gewöhnt man sich an dieselben und empfindet Unbehagen, wenn man in einem andern Staate die Formalitäten anders auszu=

führen hat. Der Staat zwingt, nach gewissen Gesetzen zu leben, die vorgeschriebenen Rechtsanschauungen, die üblichen religiösen Vorstellungen, Pflichten und Ceremonien zu beobachten, die angeordnete Kleidung und Sitte nicht zu verletzen u. s. w. Es entstehen demnach eine Menge Angewohnheiten, welche zum eigenen Denken werden, sich von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzen und in denen jedes Volk die Kennzeichen der Nationalität, das Wesen des eigenen Volkes findet, sie deshalb nicht aufgeben will, wenn es unter die Gewalt eines stärkern Volkes kommt.

Auch die katholische Kirche erzieht in Knabenseminarien und Priesterseminarien ihre angehenden Geistlichen zu unbedingtem Gehorsam, Unterwürfigkeit, Ceremoniendienst, und die Kirche selbst bringt ihre Lehren in der Schule, in der Kirche, symbolisch an Kreuzwegen u. s. w. vor, daß man sie gewohnt wird, fest an sie glaubt und sogar denjenigen fanatisch hassen kann, welcher Zweifel ausspricht.

Endlich ist es Thatsache, daß die Erziehung am besten in Pensionsanstalten gelingt, weil dort die Jugend an viele Handlungen, ja auch wohl an eine gewisse Gesinnung gewöhnt wird. In dem Pensionat schreibt man die Zeit des Aufstehens und Schlafengehens, die Zeit der Arbeit und der Erholung vor, Kleider und andere Bedürfnisse haben ihren bestimmten Ort, wo man sie aufbewahrt, man darf nur da- und dahin gehen, jenes nicht thun, dieses muß man thun, dieses sagen, auf diese Art grüßen oder eine Bitte vorbringen u. s. w. Weil sich dies täglich wiederholt, obschon man anfangs ungern in die Gebundenheit der Vorschriften und Hausgesetze sich fügt, so wird zuletzt Alles zur Gewohnheit, welche dann für das ganze Leben haftet, wenn sie nicht eine äußere Nachahmung, sondern ein innerer Vorgang wurde, indem die Vorstellungen ebenso mechanisch sich zum Entschluß einer That anregen wie die Muskeln.

Was man unter Erziehung zunächst und im Allgemeinen versteht, entsteht demnach durch Gewöhnung und ist endlich Gewohnheit. Weil man sich Verschiedenes angewöhnen kann, so gibt es auch verschiedene Erziehungen: feine, rohe, religiöse, ästhetische, verweichlichende u. s. w. Man muß also über das Wesen der Gewohnheit ins Klare kommen, wenn man wissen will, wie und mit welchen Mitteln man erziehen kann.

Herbart und seine Anhänger sprechen viel von der Vergesellschaftung und Verschmelzung der Vorstellungen, von Vorstellungs-

reihen und deren Entwickelung u. s. w. und haben darin Recht, nur sollten sie consequent einen Schritt weiter gehen und mit den Physiologen annehmen, daß die Hirnganglien Träger oder Aufbewahrer der Vorstellungen sind. Dann wird sofort klar, daß die Gewohnheit ein instinctives, mechanisches Gedächtnißwerk ist. Wenn der Lehrer etwas Neues vorträgt, so sollen die Gedanken der Kinder denselben Verlauf nehmen wie die des Lehrers. Weil sie aber nicht Herren ihrer Gedanken sind, so fallen manche aus, bleiben unbeachtet, und es entstehen Lücken in der Gedankenbewegung. Das Kind, weil es mechanisch das Gehörte reproduciren will, dasselbe aber nicht mit Verständniß des innern Zusammenhangs aufgefaßt hat, bemerkt diese Lücke nicht und spricht zusammenhangslos. Oder es bemerkt die Lücke, schiebt eigene Vorstellungen ein und bringt nun Entstellungen und Verdrehungen heraus, daß der Lehrer sich entsetzt, solches Zeug hören zu müssen. Indem ferner das Kind dem Vortrage des Lehrers folgt, soll es gleich ihm Vorstellung an Vorstellung reihen, bis ein Gedankenkreis fertig wird. Aber es versteht nicht jeden Ausdruck des Lehrers in dessen Sinn, schiebt ihm eine andere Bedeutung unter, benutzt also eine nicht entsprechende Hirnganglie, und nun operirt das Hirn mechanisch weiter und bringt ganz andere Vorstellungsverbindungen zu Stande, welche der Lehrer dann Unsinn nennt, über Unaufmerksamkeit und Dummheit schilt und straft. Damit macht er das Kind aber nicht klüger, er schüchtert es ein, macht es verlegen, ruft einen Zwiespalt im Denken des Kindes hervor und macht es dadurch verwirrt. Der besonnene Lehrer soll daher die schwierigen Vorstellungen so oft wiederholen und nachahmen lassen, bis das Kind sie richtig nachbildet. Wiederholt er nun von Zeit zu Zeit das Richtige, so gewöhnen sich die Ganglien des ganzen Gedankenkreises an ihre gemeinsame Thätigkeit, eine erregt mechanisch die andere, und so entstehen feste Urtheile, Meinungen und Ansichten. Weil das Gehirn mechanisch arbeitet nach der Anordnung des Willens oder auch ohne denselben, wie es im Schlafe und Delirium Fieberkranker geschieht, so hält es so schwer, vorgefaßte Meinungen und angelernte Urtheile los zu werden und zu verbessern, weil man die Erregung auf andere Gangliengebiete überleiten muß, was Anstrengung und Zeit kostet. Dazu haben die wenigsten Menschen Lust, und so gibt es denn eine Menge von Alltagsmenschen, die zeitlebens an überlieferten Meinungen festhalten.

Befiehlt der Lehrer also, jedes Kind soll pünktlich, reinlich und mit den Schulbüchern versehen in die Schule kommen, so wird das Kind diese Anordnung hinnehmen, aber bei Gelegenheit mit einem Wenn und Aber sich entschuldigen, sobald es jenes Gebot übertrat. Es möchte sich für jeden besondern Fall ein Gesetz machen. Der Lehrer muß aber das Gesetz als das Allgemeine zur Geltung bringen, sodaß das Kind das Gesetz in seiner Allgemeinheit endlich begreift. Er tritt mit Warnungen, Verweisungen und endlich mit Strafen der Willkür der Kinder entgegen. Diese bilden sich also folgenden Gedankenkreis: Wenn ich zu spät komme, erhalte ich Strafe; darüber wird die Mutter böse und gibt mir kein Mittagsbrod; Hunger thut weh, also werde ich pünktlich kommen, um diese Unannehmlichkeiten zu vermeiden. Da das Kind nun täglich in die Schule geht und beobachtet, daß Spätlinge bestraft werden, so wiederholt es jedesmal instinctiv jenen Gedankenkreis. Kommt es selbst zu spät, so stehen ihm sofort alle Folgen vor den Augen, und manche Kinder gehen dann aus Furcht vor der Strafe lieber gar nicht in die Schule. Kommt nun die Schulzeit, wenn es behaglich daheim sitzt beim Spiel oder die Eltern bei der Arbeit unterstützt, so erwacht mit dem Gedanken: Schule, Schulzeit, jener Gedankenkreis ohne weiteres und das Kind gewöhnt sich an Pünktlichkeit. Wie man sich gewöhnt, zu einer bestimmten Zeit zu erwachen, so erwacht auch eine Unruhe, wenn man zu einer bestimmten Zeit etwas zu thun hat. Man erinnert sich eben, daß man dies und dies jetzt zu thun hat.

Die Gewohnheit ist eine Art von Gewissen, denn sie erinnert von selbst daran, was geschehen muß. Wer gewohnt ist, zu einer bestimmten Zeit in eine Gesellschaft zu gehen, wird eine Unruhe empfinden, wenn diese Zeit herankommt, er fühlt sich unbehaglich, wenn er verhindert wird, der Gewohnheit zu folgen. Wie geht dies zu? Er erinnnert sich der Gesellschaft, der angenehmen Unterhaltung, des Kreises der Bekannten und findet in ihrer Mitte die Behaglichkeit des harmlosen geselligen Verkehrs. Dies wird ihm zum Bedürfniß und zur rechten Zeit stellt sich das Verlangen ein, jenes Bedürfniß zu befriedigen. Es liegen also Erinnerungen zu Grunde, welche der Antrieb zu einer Handlung werden.

Will man also Gewohnheiten befestigen, so muß man Bedürfnisse erregen. Strafen allein reichen nicht aus, sind nur bei der willensschwachen Jugend anzuwenden. Gewohnheit infolge des Zwanges

erzeugt nur Dressur, wie man sie in Kasernen und bei dressirbaren Thieren anwendet, die man aber gern abstreift, sobald es möglich ist. Das Kind muß gern in die Schule gehen, es muß sich in der Gemeinschaft mit Kameraden und unter der Schulordnung mit deren geregelter Thätigkeit wohlfühlen; es muß Freude empfinden, etwas Neues zu lernen, den Wettkampf mit Kameraden aufzunehmen, in Reihe und Glied mitzusitzen und den angewiesenen Platz sich verdient zu haben.

Doch zuvor müssen wir in Betreff der Gewohnheit etwas nachholen. Gewohnheit des Denkens ist Reflexthätigkeit der Hirnganglien. Das Kind hört z. B.: Er bedarf des Geldes. Warum man so sagt, das weiß es nicht, aber es spricht so nach und so lange, bis es ohne weiteres das Wort „bedürfen“ mit dem Genitiv verbindet. Auf diese Weise lernt man jede Sprache sprechen aus Gewohnheit. Wenn man das Wort „bedarf“ auf die Zunge bringt, so fügen die Hirnganglien ohne weiteres einen Genitiv hinzu. Man sagt: Ich habe gegeben. Das Kind merkt dies, gewöhnt sich daran; wenn es „habe“ sagt, so muß das Zeitwort die Vorsilbe „ge“ erhalten und so spricht es aus Gewohnheit: Ich habe geeßt. Es tritt unwillkürlich die Erinnerung hervor, daß „ge“ vorgesetzt wird vor das Zeitwort.

Nun stehen die Vorstellungsorgane in Verbindung mit den Bewegungsorganen vermittelst des verlängerten Markes und Rückgrates; daher wird es möglich, daß die Erregung der Vorstellungsorgane sich überträgt auf die Bewegungsnerven, welche dann die Muskeln in Bewegung setzen. Wir nennen diese Kreisbewegung Willen, und es tritt auch hier dasselbe Gesetz ein, daß eine oft wiederholte Bewegung so geläufig wird, daß sie von selbst geschieht. Es entstehen Muskelreflexe. Wir lernen auf diese Weise lesen, schreiben, Klavier spielen, sprechen. Dies sind lauter Gewohnheitsreflexe, die sich bei der geringsten Anregung von seiten des Willens (Vorstellungen) von selbst vollziehen, wenn sie eingeübt sind.

II.

Um die Jugend zu gewöhnen, bedarf man einestheils einer guten Schulordnung, anderntheils verschiedener Motive (Strafe und Lohn), um zu den verlangten Handlungen zu bewegen.

Eine gute Schulzucht ist eine Wohlthat für das ganze Leben, sie ist es um so mehr, wenn sie verzärtelnden Müttern weh thut. Eine spartanische Erziehung kräftigt ein ganzes Volk: Entbehrungen, Anstrengungen, Selbstbeherrschung, Unterdrückung des Schmerzes — was ist dies werth, um ein tüchtiges Volk heranzubilden! Haben sich denn nicht 1870 deutsche und französische Volksbildung gemessen? Dieser Krieg dient als Culturmesser. Halte man also fortan auf strenge Schulzucht! Daß dies mit Humanität geschieht, dafür sorgen die allgemeinen Schulgesetze und die Bildung der Lehrer.

Jede Schule braucht Gesetze, eine Schulordnung, welche den Lokalverhältnissen angepaßt sein muß, denn „Eines schickt sich nicht für alle!" Mit Recht verlangt man, wenig Gesetze zu geben. Denn einestheils urtheilt die Jugend anders als die Lehrer, hält Manches für Tyrannei, was nur Nothwendigkeit ist, und übertritt die Gesetze, weil sie dieselben nicht kennt oder für unberechtigten Zwang hält. Man soll sich hüten, daß man zu oft strafen muß, weil dies dann sittlich abstumpft. Also wenig Schulgesetze. Die Jugend soll dabei nach und nach lernen, besondere Fälle unter eine allgemeine Vorschrift zu bringen, sie soll Umfang und Sinn der allgemeinen Vorschriften beurtheilen. Weil aber die Jugend unerfahren ist, ganz anders urtheilt, da Recht zu haben meint, wo sie Unrecht thut, so muß sich die Schule Hinterthüren offen halten, diesen Fall so, den andern anders beurtheilen, wenn sie gerecht und human verfahren will. Allgemein gehaltene Gesetze erlauben ihr für jeden besondern Fall die Auslegung des Gesetzes. Sie wird einen Unterschied machen zwischen Bosheit und Leichtsinn, Verführung und Verführtsein, falschem und wahrem Ehrgefühl, berechneter That und übereilter, leidenschaftlicher Handlung. Die Schule ist keine Polizeianstalt, welche für jedes Vergehen als Recept eine vorgeschriebene Strafe hat, sondern sie will erziehen, wird also für dasselbe Vergehen ganz verschiedene Gegenmittel anordnen, je nach den Motiven der Thäter. Die Schule urtheilt und entscheidet von Fall zu Fall, niemals summarisch. Aehn-

lich verfährt der gewissenhafte Richter, obschon er sein paragraphirtes Gesetzbuch vor sich hat: er betont Milderungsgründe.

Man soll nie vergessen, daß Jugend eben Jugend ist, und der Lehrer, der strafen muß, soll sich zuvor erinnern, daß er auch auf der Schulbank saß und seine dummen Streiche gemacht hat, endlich aber doch Lehrer geworden ist. Aus meiner Jugendzeit weiß ich, daß dann, wenn ich harte Strafe verdient hatte, ich mich besserte, wenn mir die Lehrer auf Bitte und bei Reue verziehen, wo ich aber reglementsmäßig abgestraft wurde, da meinte ich: Nun sind wir quitt, ich habe meine Prügel weg, aber der Lehrer ist ein hartherziger, erbarmungsloser Mensch. Den achte ich nicht mehr, sondern ärgere ihn, wo ich kann, aus Rache. Diese Jugenderinnerungen habe ich mir zu Herzen genommen und bereue es nicht. Selten habe ich gestraft und doch Disciplin gehalten, war sogar einigemal Vorexercirmeister für Collegen, die sich auf den Standpunkt eines Polizeibeamten stellten und dachten: Fiat justitia, pereat mundus. Man soll die Jugend nehmen, wie sie ist: als sanguinische, unreife, einseitig urtheilende Naturen. Man mache den Kopf hell, und manche Unart verschwindet von selbst. Manche Unarten haben ihre Altersperiode. Dagegen hilft kein Eifern. Ein vierzehnjähriger Knabe thut gar Vieles nicht mehr, was ein zwölfjähriger für Ehrensache hält. Mit der wachsenden Verstandesreife verliert sich Vieles, was seinen Grund in mangelhaftem Erkenntniß- und Beurtheilungsvermögen hat.

Die Schulzucht beruht aber weniger auf den Schulgesetzen als vielmehr auf dem Ansehen, der Liebe, der Anhänglichkeit und dem Vertrauen, welche sich der Lehrer erworben hat. Der eine Lehrer kann sehr streng, zuweilen ungerecht sein, aber seine Schüler achten ihn und lassen es sich gefallen, wogegen der andere, der nach Popularität hascht, im Ansehen sinkt und keine erziehliche Disciplin halten kann, höchstens eine Zuchthausordnung. Ein Wort des geachteten Lehrers wirkt mehr als alle Strafen eines Pedanten oder Liebedieners. Steht der Lehrer seiner Klasse gegenüber als fester, gediegener Charakter, so empfindet das jugendliche Gemüth: das ist ein Mann, ein ganzer Mann, und ordnet sich ihm unter. Will der Staat Schulzucht und keine Kasernendisciplin, so soll er den Lehrer Charakter werden lassen und ihn nicht polizeilich oder schulräthlich überwachen und drangsalen. Erzieht der Staat in seinen Lehrern nur Knechte, in der Jugend Sklaven, dann verliert er den sittlichen Boden, und

der Cäsarismus mit seinen Schul- und Soldatenkasernen ist fertig. Frankreich hat dies 1870 vordemonstrirt, und es ist nicht ganz unwahr, wenn man den deutschen Schulen einen Theil der Sieghaftigkeit und Siegfähigkeit unseres Volkes zuschreibt, womit ich natürlich den Stiehler'schen Regulativen keine Lobrede halten will.

Die Kinder sind die Affen der Erwachsenen, sie ahmen Alles nach; zugleich sind sie bekanntlich scharfblickende Kritiker. Sie merken bald jede Schwäche des Lehrers heraus, bemerken jedes Wort, welches er zu oft gebraucht, rechnen ihm nach, wie oft er eine Prise nimmt, beobachten die Art seiner Urtheilsfällung, und dann sind sie mit ihm bald fertig, wenn er streng auftreten will. Auf der andern Seite imponirt ihnen ein männliches, entschiedenes Wesen; sie fühlen, daß ihnen dies fehlt, daß ihnen der Lehrer weit überlegen ist, daß er nach festen Grundsätzen urtheilt und handelt, und dies macht sie bescheiden. Sie nehmen sich einen solchen Mann zum Vorbild. In dieser entschiedenen Persönlichkeit liegt die Wirksamkeit der großen Schulmänner, welche ihren Schülern zum Muster dienten. Psychologisch kann dies nicht anders sein, denn der Mensch strebt zum Höhern und Bessern und verehrt den, der mehr vermag und sittlich höher steht als die Mehrzahl. Man bilde also auf Seminarien und Universitäten die Persönlichkeit aus auf die Gefahr hin, daß sie manchen Regierungsmännern unbequem und schlecht aufgenommen wird!

Die Schulgesetze sollen allgemein gehalten sein, damit nicht viel Gesetze können übertreten werden und die Jugend sich gewöhnt, auf den einzelnen Fall die Allgemeinheit des Gesetzes anzuwenden. Außerdem hat es den Vortheil, daß der Lehrer das Gesetz nach jedem individuellen Fall auffassen, ihn nach dem Temperament und der Veranlassung beurtheilen kann, denn die Kinder sind in dieser Beziehung feinfühlig, wenn man sie vom Polizeidiener-Standpunkte, d. h. nur nach der Thatsache, nicht nach deren Motiven beurtheilt. Es gibt einen großen Unterschied für die Beurtheilung, ob ein Schüler aus Bosheit oder Hartnäckigkeit lügt, um zu sehen, ob man ihn der That überweisen kann, oder aus Furcht vor Strafe, oder um Kameraden nicht zu verrathen, was er für schändlich und verrätherisch hält.

Die Schulordnung bedarf Vollstrecker, da aber der Lehrer nicht überall sein kann, so hat man an Bürgerschulen aus den besten Schülern einige als Aufseher ausgewählt und dann beamtet. Dies hat sein Bedenkliches. Man nimmt zu Aufsehern beliebte Schüler,

der Lehrer kommt also in den Verdacht, Lieblinge zu bevorzugen, und wenn er deren Aussagen ohne weiteres Glauben schenkt, so kann der Aufseher der Tyrann der ganzen Klasse werden und seine persönlichen Feinde auf die Weise verfolgen, daß er jede Kleinigkeit notirt und anzeigt. Dadurch macht er sich verhaßt und es kommt zu gegenseitigen Gehässigkeiten und gar Schlägereien. Ueberdies besitzt der Aufseher nicht die Urtheilsfähigkeit, um zu erkennen, ob jeder einzelne Fall des Notirens werth ist, wer der eigentliche Urheber war, ob Absicht oder Zufall ihn veranlaßte. Als ich in die Bürgerschule ging, galt die Schulordnung, daß Sonnabends von 11—12 Uhr „Sittengericht" gehalten wurde: d. h. der Aufseher überreichte dem Klassenlehrer die Liste der Notirten, welche dann ohne weitere Untersuchung Mann für Mann abgeprügelt wurden. Die Zeiten sind unterdeß andere geworden, aber in Ungarn habe ich dasselbe Verfahren gefunden, daß man der Angabe des Aufsehers unbedingtes Vertrauen schenkt und straft, ohne den Angeklagten zu hören und die Sache zu untersuchen.

So viel dagegen. Dafür läßt sich sagen, daß man die Jugend von früh ab an Gemeinsinn und Selbstregierung gewöhnen, daher einzelne Dienstleistungen beim Unterricht, das Herbeischaffen von Lehrmitteln und deren Beaufsichtigung, Reinlichhalten des Klassenzimmers u. s. w. ihr übertragen soll. Dazu sollen diese Beamten von ihren Kameraden gewählt werden oder sich selbst erbieten. Melden sich viele, so nimmt man die besten heraus und läßt sie nach Wochen oder Monaten ihr Amt wechseln. Aufseher sollten von ihren Kameraden gewählt und für Gerechtigkeit im Amte verantwortlich gemacht werden, daher jeder Angeklagte gehört werden muß, ehe man das Urtheil spricht und die Strafe nach den Motiven und Umständen abmißt. Wie oft erscheint da der Angeklagte als Unschuldiger, wogegen der Anstifter sich klug verborgen hielt und den Unbefangenen spielt! Es hebt das Ehrgefühl und den Eifer für Aufrechterhaltung der Schulordnung, wenn die Schüler selbst über dieselbe wachen und für sie verantwortlich sind; somit erzieht man zum freiwilligen Gehorsam, zur Pflichterfüllung, weckt das Ehrgefühl und belebt den sittlichen Geist.

III.

Was nun die Motive anlangt, durch welche man die Jugend dahin bringt, freiwillig den Gesetzen zu gehorchen, so steht obenan die Achtung vor dem Lehrer. Die Jugend muß fühlen, daß sie bei ihm etwas lernt, daß er gerecht ist und ein Herz für ihre Leiden und Freuden hat, sie muß sehen, daß er gern unterrichtet und ein Vorbild für Pflichttreue, Gewissenhaftigkeit und Pünktlichkeit ist. Herrscht in einer Klasse Zuchtlosigkeit, so trägt nach meiner Erfahrung zunächst der Lehrer die Schuld; er unterrichtet schlecht, urtheilt ungerecht, ist launisch oder herzlos, zeigt Freude am Strafen, unterrichtet mit Unlust, macht es sich gern bequem, sieht eingelieferte Aufsätze nur flüchtig und unregelmäßig durch, fängt gar an zu schimpfen, wenn er energisch auftreten will, sieht heute durch die Finger, straft morgen jede Kleinigkeit und kann sich bei unangenehmen Vorfällen nicht beherrschen. Ein solcher Lehrer wird nie Disciplin halten, höchstens ein eisernes Stockregiment. Der Lehrer soll human, leidenschaftslos, seinem Amte gewachsen und gewissenhaft in Erfüllung des Amtes sein.

Ein anderes Mittel ist die Weckung des Ehrgefühls und des Selbstvertrauens, was namentlich bei Schwachen, Schüchternen anzuwenden ist. Ein ermunterndes Wort, Verzeihung bei ernstlicher Reue machen dankbar, und die Betroffenen gehorchen gern. Wie schmerzt es, wenn man den Schuldigen sagt, daß man ihnen das Begangene nicht zugetraut, sie für brave Schüler gehalten hat, daß es einem weh thut, ihnen das Vertrauen entziehen zu müssen u. s. w. Ja, welcher Verlust! Der Lehrer hat sie für brav gehalten, das ahnten sie nicht, und nun thut er es nicht mehr! Da erwacht das Verlangen, das Verlorene wieder zu erhalten, da kommen bittere Reue und Versprechungen, nie wieder etwas Strafbares zu thun, und der Schüler ist gerettet. Er bessert sich, mehr hat die Schule nicht zu verlangen und soll das Vorgefallene vergessen. Sie ist ja keine Polizeianstalt, die alle Vergehen notirt, sondern Erziehungsanstalt, die bessern, sittlich bilden will.

Um das Ehr- und Selbstgefühl zu wecken, soll man die Schüler ordnen nach ihren Leistungen. Die Gerechtigkeit verlangt es, daß jeder Schüler den Platz einnimmt, den er verdient, außerdem erleichtert es den Unterricht, indem man z. B. bei drei Abtheilungen erst

die Besten, dann den Mittelschlag und endlich die Schwachen das Vorgetragene wiederholen läßt und die Fragen je nach ihrer Schwierigkeit oder Leichtigkeit an die Abtheilungen vertheilt. Man kann ja nicht von allen Alles verlangen, denn die Begabung ist eine verschiedene. Wiederholt man von Vierteljahr zu Vierteljahr diese Rangordnung, so wird dies für die Besten ein Antrieb, sich zu behaupten, die Mittlern wollen steigen und die Schwachen auch nicht fortwährend untergeordnet sein. Letztere sollen vor dem Katheder sitzen, um sie stets unter Augen zu haben, die Besten als die Zuverlässigen erhalten als Vorzug die hintern Plätze, außer wenn körperliche Mängel dies verbieten.

Anders steht es mit dem sogenannten Certiren. Einestheils geht bei dem Platzwechseln viel Zeit verloren und geht es nicht ohne Geräusch ab, anderntheils gibt oft der richtig Antwortende das Richtige aus Zufall, er räth ins Blaue hinein, und dann ist manche Antwort oft mehr oder minder richtig, die Frage falsch verstanden, der Stoff originell nach des Schülers Denkungsweise aufgefaßt. Es kommt Unruhe in die Klasse, Ungeduld in den Lehrer, was man vermeiden muß.

Großen Streit veranlaßte die Frage, ob Prämien zu geben oder abzuschaffen sind. Abgesehen von den Menschlichkeiten, die bei solchen Vertheilungen vorkommen, und von den unangenehmen Streitigkeiten mit eitlen Eltern, widerspricht das Prämienverleihen der Sittlichkeit und der Gerechtigkeit. Jeder Mensch soll seine Pflicht thun und in dem Bewußtsein, sie gethan zu haben, den einzigen Lohn finden. Einer besondern Belohnung bedarf er nicht, weshalb sich denn auch mit richtigem Instinkt die öffentliche Meinung gegen das Ordenswesen ausspricht. Prämien sind nur Orden in anderer Form; sie erwecken einen falschen Ehrgeiz, der nicht in der Pflichterfüllung seine Befriedigung findet, sondern in der öffentlichen Anerkennung. Es entwickelt sich ein eitles Streben, sich bemerklich zu machen, daraus erwächst der Dünkel, mehr zu sein als Andere, und das ganze sittliche Denken geräth in falsche Bahn, wird zur Ehr- und Ruhmsucht. In Frankreich sind die Prämienverleihungen bekanntlich Staatsactionen, theatralische Aufführungen, und wie weit dies demoralisirt, das zeigen die Zustände Frankreichs: Eitelkeit und Ehrlosigkeit, Ruhmsucht und Charakterlosigkeit, Dünkel und Unwissenheit. Wir sollten uns dies zum Beispiel nehmen und Prämien schon deshalb abschaffen,

weil sie in Frankreich und Oestreich Sitte sind, in beiden Staaten die Corruption eine allgemeine ist. Bewahren wir in der Jugend jenen stoischen, selbstbewußten Sinn, daß man keiner besondern Auszeichnung bedarf, wenn man leistete, was man leisten konnte.

Wer erhält denn Prämien? Der Begabte. Ist es sein Verdienst, wenn er mehr leistet? Nein. Wie kann man ihn noch dafür belohnen, daß ihn die Natur bevorzugte? Ist nicht oft genug der Schwachbegabte fleißiger als der leichtfertige Talentvolle, der sich auf sein gutes Gedächtniß, auf seine leichte Fassungskraft, auf seinen Hauslehrer, Vater oder Mutter verläßt, welche ihm nachhelfen, der daheim in der Bibliothek des Vaters oder Onkels Gelegenheit findet, durch Lesen sich weiter zu bilden, wozu den minder begünstigten Kameraden die Mittel fehlen?

Prämien werden dadurch zur Ungerechtigkeit, gerade wie man den Reichen höher schätzt und für besser hält, weil er Geld hat, wogegen der Mittelstand mehr arbeiten und lernen muß. Der Mensch kann nicht mehr leisten, als was seine Kräfte erlauben. Sind diese nicht ausreichend, um sich auszuzeichnen, so ist dies für ihn schlimm, aber deshalb darf man ihn nicht geringschätzen und herabsetzen gegen Andere, denen das Glück günstig war.

Eine ganz andere Bedeutung besitzen jene Prämien, welche man an Gewerbschulen, Malerakademien und ähnlichen Fachanstalten vertheilt, um einzelne hervorragende Talente kennen zu lernen, zu ermuntern und auch materiell zu unterstützen. Bei solchen Bildungsanstalten will man Talente kennen lernen, d. h. sich überzeugen, wie weit sie Erfindungsgeist, Formsinn, Selbstständigkeit und Ideen haben. Das bloße Nachahmenlassen reicht nicht aus, sondern wer Künstler, Mechaniker, Baumeister u. s. w. werden will, muß Talent, Erfindungskraft und Anpassungsgabe besitzen, er muß wissen, wie er Ideen unter gegebenen Verhältnissen darstellen kann. Es werden daher Aufgaben gegeben, deren Lösung Zeit, Mühe und Geldauslagen kostet, wofür der Verfertiger also eine Entschädigung erhält, wenn er einen Preis gewinnt. Außerdem pflegen die meisten Schüler jener Anstalten unbemittelt zu sein, denen also eine Geldunterstützung angenehm ist.

Wenn also von Prämien an Schulen keine Rede sein kann, weil sie demoralisiren, so bleibt das Lob, die Anerkennung, das Zeugniß der einzige Lohn, der sich für die Schulerziehung paßt. Wie der

Erwachsene dahin trachten und damit zufrieden sein soll, daß ihn seine Mitbürger achten und in seiner Wirksamkeit ehrend anerkennen, so soll auch das Lob des Lehrers als höchster Lohn genügen. Auch wünscht die Jugend selten mehr, als sich das Vertrauen, die Zufriedenheit und die Liebe des Lehrers zu erwerben. Behauptet die Schule, das elterliche Haus ersetzen zu müssen, so soll sie es auch in dieser Beziehung thun. Eltern geben keine Prämien, mitunter ein Geschenk. Wohlan, leihe der Lehrer dem Schüler ein lehrreiches Buch, nehme ihn auf einen Spaziergang mit, oder wenn die Klasse andauernd brav und fleißig war, lasse er den Unterricht ausfallen und gehe statt dessen mit den Kindern ins Freie, lasse sie sich tummeln nach Herzenslust, nehme an ihren Spielen Theil u. s. w., dies wird den Eltern angenehm sein und für die Jugend wird solch ein Tag ein Festtag sein, den sie lange im Gedächtniß behält. Haben Lehrer und Schüler gemeinsam gearbeitet, so sollen sie auch gemeinsam einen ganzen oder halben Tag froh verleben. Ja, Spaziergänge mit der Schule, das sind die wahren Prämien, da lernt man aber auch die einzelnen Charaktere kennen, da sieht man, wer die Wort- und Anführer sind, wer ausgelassen, vorlaut, gewaltthätig, genußsüchtig, unverträglich ist, welche Cliquen zusammenhalten, wer gern davonschleicht, um nicht beobachtet zu werden. Man macht interessante psychologische Beobachtungen und lernt viele Schüler erst richtig beurtheilen, weiß sich Manches nun zu erklären, Thatsachen zusammenzustellen, um sich ein psychologisches Bild von den einzelnen Schülern zu entwerfen.

IV.

Die Schule macht im Ganzen mehr Gebrauch von der Strafe als vom Lobe. Dabei soll sie aber nicht vergessen, daß die Strafe nur Mittel, nicht Zweck sein soll, daß sie das letzte Mittel ist, eine Sinnesänderung hervorzubringen, und daß die Schule angemessen verfährt, wenn sie den Fehler bei der Wurzel faßt und die Ursache beseitigt.

Die Strafe soll Furcht erwecken, damit diese mächtiger wird als die Neigung zu Verbotenem. Die Polizei und das Gericht behandeln die Strafe als Ausgleich für Geschehenes. Wer gestohlen hat, wird gefangen gesetzt, hat aber das Gestohlene nicht zu ersetzen,

wenn er es durchgebracht hat. Die Schulstrafe will nur ein Motiv zum Thun oder Nichtthun erwecken, hat also an sich keinen weitern Werth, wird aber dadurch gerechtfertigt, daß sie der Willensschwäche und Neigungsstärke der Kinder einen zwingenden Reiz in der Furcht und im Schmerz gegenüberstellt. Mit der Strafe lernt das Kind den Lauf der Welt kennen, daß nämlich Alles seine Folgen hat, daß entdeckt wird, wobei kein Zeuge war, daß man Gedanken und Handlungen aus Charakter, Benehmen und Aussagen der Thäter errathen und feststellen kann, und daß das Schuldbewußtsein sich in Worten und Blicken und der Vorsicht verräth, welche der Sünder anwendet, um seine That verborgen zu halten.

Die Strafe kann eine körperliche oder moralische sein. Gegen körperliche Strafen muß man sich aus vielen Gründen aussprechen, weil sie namentlich den Lehrer, den Bestraften und die Zuschauer in Aufregung bringen und leicht zur Mißhandlung werden, wenn ein Schlag mißglückt. Außerdem widerspricht es der Würde des Menschen, daß ein Anderer ihn körperlich züchtigen darf. Dagegen steht auch die Wahrheit fest, daß eine Ohrfeige oder eine Tracht Prügel zur rechten Zeit Wunder wirken können und manchen Leichtsinnigen vor dem Zuchthause retteten. Solche Fälle finden statt, nur weiß man freilich nicht, wann der rechte Zeitpunkt zu einer solchen Strafe eingetreten ist, weil auch der entgegengesetzte Erfolg vorkommt, daß eine körperliche Strafe verstockt und boshaft macht, sittlich abstumpft und das Ehrgefühl tödtet. Wer kann hineinsehen ins Hirn, was da vorgeht und welche Urtheilsreihen sich aus erlittenen Erfahrungen bilden! Viele Schulgesetze erlauben nur eine mäßige körperliche Züchtigung. Was heißt das? Kein Lehrer will unmäßig strafen. Wie denn nun, wenn der gestrafte Knabe schreit, sich windet, zu entschlüpfen sucht und den Lehrer in nervöse Aufregung bringt? Wenn viele Streiche fehl gehen und der Lehrer also mehr Streiche thun muß, als er will; wenn manche Streiche nur streifen, andere zu schwer treffen? Wer und wie soll man da bei kaltem Blute bleiben? Wird es doch Jedermann peinlich und aufregend, wenn er Kinder von den Eltern züchtigen sieht. Das Menschenherz nimmt für den Schwachen und Leidenden stets Partei, darin liegt der psychologische Grund des Erbarmens. Wie soll die Schule sich helfen, wenn sie der körperlichen Züchtigung nicht entbehren kann? Sie soll dieselbe den Eltern übertragen und von ihnen die Ausführung verlangen. Unterlassen

diese es, so mag durch Vermittelung der Schulcommission die Polizei mit der Execution beauftragt und von den Eltern dafür bezahlt werden.

Welche Strafen stehen der Schule denn zu Gebote? Sehr wenige, weil Physiologie und Psychologie die meisten verbieten. Ein beliebtes Mittel ist das Hungernlassen, was mit dem Zurückbehalten in der Schule verbunden wird. Schon gegen dieses letztere läßt sich Vieles einwenden. Zurückbehaltene Schüler sollen nie ohne Aufsicht und Beschäftigung sein, mithin muß der Lehrer auch zurückbleiben, er bestraft sich selbst. Wird der Knabe nur eingeschlossen, so wirkt die Einsamkeit, die Haft anfangs drückend, bald kommt der Trieb nach Unterhaltung, der Bestrafte schaut durchs Fenster, betrachtet die aufgehängten Lehrmittel, liest die Inschriften auf den Tischen u. s. w., bis die Zeit vergeht. Wird ihm eine Aufgabe gegeben, so hat er Beschäftigung und keine Zeit zum Nachdenken. Gelingt die Aufgabe schlecht, so kann man ihn doch nicht noch einmal strafen, weil er ja hungrig und verstimmt war; man muß also zufrieden sein mit ihr. Wie denn aber nun, wenn er für den Nachmittag Aufgaben anzufertigen hat und daran durch die Haft verhindert wird? Hunger thut weh und dies kann vortheilhaft wirken. Aber Hungerkur sollten nur die Eltern verhängen und auch sie nur Lieblingsspeisen, Fleisch, Obst entziehen, denn der jugendliche Körper bei seinem schnellen Stoffverbrauch bedarf eines öftern Ersatzes. Zwar stirbt Niemand, wenn er einmal das Mittagsbrod entbehren muß, aber es gibt doch eine Störung im Organismus, welche je nach der Constitution ihre Folgen haben muß. Ich als Laie in der Arzneikunst halte das Hungernlassen für herzlose Barbarei, die man beim Vieh anwendet, wenn man es dressiren will. Mit dem Vieh kann man nicht reden, wohl aber mit dem Menschen, und diesen soll man durch Worte ziehen, durch Vermehrung der Einsicht, durch Wachsthum des Willens und Gewissens. Also das Einsperren und Hungernlassen halte ich für Brutalitäten, die in unsere humane Menschenbeurtheilung nicht passen.

Die Strafe soll dem Vergehen entsprechen. Der Schüler hat schlecht gelernt, eine Aufgabe nicht angefertigt, dafür muß er hungern. Welcher Zusammenhang ist zwischen Hungern und Nichtlernen? Nicht einmal ein Hegelianer könnte ihn auffinden. Nehme man doch die Jugend, wie sie ist, und denke jeder Lehrer daran, daß er auch einmal als dummer, unverständiger Junge auf der Gymnasialbank

faß. Schrieb der Schüler schlecht, machte er Leichtsinnsfehler', so gibt man ihm das Heft zurück mit dem Wort: Besser machen! Thut er dies nicht, erhält er es wieder zurück. Zum dritten Male wird er es nicht probiren. Consequenz heilt ihn ohne weitere Strafen. Lernte er schlecht, so heißt es: Morgen noch einmal! geht es noch nicht: Morgen noch einmal! und das so lange, bis es geht, wie es der Lehrer haben will. Nur vier Wochen nach diesem einfachen Recept verfahren, und es geht am Schnürchen. Consequenz bleibt eine prächtige Erzieherin!

Aber wie denn nun, wenn dieses milde Verfahren nicht hilft? Da gibt es Ausnahmsfälle, die man besonders studiren muß. Der Schüler kann oder will nicht lernen. In diesem Falle nimmt der Lehrer den Faulen mit in seine Wohnung, um ihn nachlernen zu lassen. Beobachtet er denselben, fragt hin und her, so wird er finden, der Schüler fängt es verkehrt an. Dann wird er ihm zeigen, wie man lernt, und der arme Teufel ist kurirt. Oder der Lehrer sieht, es fehlen die Vorkenntnisse, mithin muß durch Privatstunden abgeholfen werden; oder der Schüler bildet sich ein, er kann das und das nicht begreifen, es will ihm nicht in den Kopf, und weil er dies glaubt, so geht es ihm auch nicht in den Kopf. Da heißt es: Muth machen, den Bissen in kleine Portionen theilen, die Anforderungen ermäßigen, bis das Selbstvertrauen sich einstellt, worauf es dann von selbst geht. Was würden hier Strafen helfen? Gar nichts. Meine langjährige Erfahrung hat mir dazu Belege genug gegeben und als Director haben mir straffüchtige Lehrer mehr Noth gemacht als strafbare Schüler. Wie oft mußte ich sagen: „Lieber Herr College, da haben Sie einen Bock geschossen! Sie beurtheilen den Schüler falsch, da liegt der Fehler. Der Bursche fängt ja Alles verkehrt an; machen Sie ihm die Sache klar, er hat die Grundbegriffe nicht aufgefaßt und kann also nicht weiter, wo er die Folgerungen aus den Vordersätzen ziehen soll!"

Bei diesem Verfahren vermeidet man eine Menge von Veranlassungen zum Strafen. Freilich gehört dazu Geduld und Liebe zu den Schülern, man darf nicht tagelöhnern, sondern soll als denkender und fühlender Lehrer handeln. Aber an einem solchen Lehrer hängen auch die Schüler mit inniger Liebe und Vertrauen, wie der Kranke am Arzt, der zu helfen weiß. Mühe- und sorgenvoll ist es,

aber lohnend. Ueber einzelne Fälle habe ich oft wochenlang nachgedacht, was zu thun sei. Gelang es mir endlich, welche Freude!

Um nicht zu sehr ins Einzelne zu gehen, kann ich im Allgemeinen nur rathen, man soll dem Grunde der Erscheinung nachforschen, die bewirkende Ursache erforschen und sie beseitigen, und dann ist es gut. Strafe braucht man dazu nur in Ausnahmsfällen. Wie oft liegt der Grund im Umgange mit den Dienstboten, mit schlechten Genossen, in der Verzärtelung von seiten der Großeltern, in der Angewöhnung von Luxusgenüssen u. s. w. Was helfen dagegen Strafen? Der Strafbare ist ja unschuldig. Die Großmutter oder Mutter verdirbt ihn, und dafür erhält er Strafe. Soll er der Mutter oder dem Lehrer gehorchen? Da kommen oft gar kitzliche Dinge zum Vorschein, daß der Lehrer erst das ganze Familienleben reformiren müßte, ehe er den armen Jungen strafen darf. Im socialen Leben steckt so Vieles, was der Schule Noth macht; darf sie deshalb die unschuldige Jugend strafen? Wie nun, wenn die Schule straft, und der Herr Papa findet dies grausam, tröstet sein Söhnchen und nimmt es zur Belohnung ins Wirthshaus mit? Was nützt die Strafe? Sie macht den Lehrer nur verhaßt. Solche Erfahrungen macht gewiß jeder Lehrer. D i e m e i s t e n F e h l e r d e r J u g e n d h a b e n i h r e n G r u n d i m U n v e r s t a n d d e r E l t e r n. Ja Schule, dagegen mache etwas!

V.

Meine Ansicht geht daher dahin, mit dem Strafen vorsichtig zu sein, den Ursprung der Fehler zu erforschen und gegen ihn zu arbeiten. Nur noch einiger Strafen gedenke ich, um ihre Erfolglosigkeit nachzuweisen. Strafarbeiten und Auswendiglernen als Strafe sind Mißgriffe. Wenn man einem Schüler, der seine Schrift vernachlässigt, dadurch zu Sorgfalt beim Schreiben zwingt, daß man schlecht Geschriebenes nicht annimmt, sondern eine bessere Handschrift verlangt, und wenn man leichtfertigen Lernern das Pensum verlängert, so hat dies Sinn, Zweck und auch Erfolg. Aber aus irgend welcher Ursache ganze Seiten zum Abschreiben oder Auswendiglernen aufzugeben als Strafe, das heißt die Jugend verdummen, sie geistig abstumpfen

und ihr das Lernen überhaupt zum Ekel machen, weil man es als Strafmittel benutzt.

Manche Lehrer haben eine wahre Sucht, recht oft zu strafen. Wo ein Tadel, ein scharfer Verweis, eine Strafandrohung genügen würde, da geht es gleich mit Strafen los. Natürlich ist ein so gestrenger Strafhausvogt mit den erlaubten Strafen bald fertig, weiß dann nicht, wie er die Strafe steigern soll, und kommt mit seinem System in die Brüche. Er hat keine entsprechende Strafe mehr, wo er sie braucht. Ein verständiger Lehrer wird sparsam mit Strafen sein, denn je seltener, um so wirksamer wird die Strafe; sie wirkt dann als Ereigniß und trifft den Strafbaren um so schwerer, weil er nicht denken kann: Na, die und die sind auch gestraft, Strafen kommen fast täglich vor. Außerdem wird sich ein erfahrener Lehrer eine Steigerung der Strafen zurecht machen, weil die Jugend infolge ihres Temperaments trotz des guten Vorsatzes denselben Fehler wieder begeht. Man muß Geduld haben, bis sie sich beherrschen lernt. Tadel und Verweise reichen für die meisten Fälle aus, dann folgt Androhung der Strafe und bei Leichtsinnigen mit Angabe der Frist, binnen welcher der Fehler nicht wieder vorkommen darf. Hält sich der Schüler so lange, so hat man gewonnen, denn er lernte sich beherrschen. In Fällen ist das Anweisen eines besondern Platzes, sei es, um den Schüler mehr unter Augen zu haben, sei es, um ihn zu demüthigen, zweckmäßig. Unruhige lasse man stehen, aber nicht zu lange, um sie zu ermüden und dadurch physisch zum Ruhigsitzen zu zwingen. Kurzum, man wähle die Strafe nur als Heilmittel, welches also dem Uebel angemessen sein muß. Indessen das Strafen hat stets etwas Verführerisches für Lehrer und Schüler; manche Knaben suchen eine Ehre darin, sich aus der Strafe nichts zu machen. Mir scheint daher die Schulzucht die beste, welche durch Aufsicht und Vorsichtsmaßregeln dem Schüler es unmöglich macht, in die Versuchung zu kommen, ein Gesetz zu übertreten; dadurch gewöhnt er sich an gesetzlichen Sinn und lernt die Ordnung lieben, die ihm nützlich ist und vor Thorheiten schützt.

Diese letzte Ansicht habe ich aus vieljähriger Erfahrung als beste Schulmeisterweisheit gewonnen und sie in der Praxis bewährt gefunden. Was einige Untugenden der Schüler anlangt, welche häufig vorkommen, so soll man sich darauf gefaßt machen, daß manche von selbst schwinden, wenn der Schüler ein bis zwei Jahre älter

wird, weil er dann von Ehre, Anstand und Würde seines Standes andere, geklärtere Vorstellungen hat.

Sehr oft ertappt man die Jugend auf Lügen. Man soll dann nicht ohne weiteres mit einer im Strafcodex vorgeschriebenen Strafe vorgehen, sondern untersuchen, was den Schüler zum Lügen bewog. Entweder will er sich aus Verlegenheit bringen, das Vertrauen des Lehrers nicht verlieren und fühlt dabei, daß er im Unrechte ist, oder er will einen Kameraden nicht ins Unglück bringen, oder er denkt anders, irrt sich und meint in seinem Rechte zu sein, oder er nimmt es mit dem Lügen nicht genau, hält es für ein erlaubtes Mittel, namentlich wenn es im Elternhause als Pfiffigkeit betrachtet wird, oder er lügt aus Bosheit, um zu sehen, ob der Lehrer ihn überweisen kann. Man darf daher nie strafen, bevor der Thatbestand und die Motive festgestellt sind. Jede Art der genannten Lüge bedarf eines besondern Heilmittels, besonders der Belehrung über die irrige Meinung, welche der Schüler vom absichtlichen Gebrauch der Unwahrheit und vom Verschweigen der Wahrheit hatte, und nur der boshafte Lügner verdient eine empfindliche Strafe.

Dumme, unüberlegte Streiche verlangen eine ganz andere Beurtheilung, eine Belehrung über das Irrige des Denkens, als schlechte, wohl überlegte Streiche, die schon Hang zum Verbrechen andeuten. Häufig beachten Schüler die Schulgesetze nicht, weil sie über Ehre falsche Vorstellungen haben und in den Gesetzen eine unberechtigte Beschränkung ihres freien Willens sehen. Dagegen hilft keine Strafe, die vielmehr nur zu geheimem Widerstreben, zu Raffinement in der Umgehung des Schulgesetzes führt, sondern diesen Fehler beseitigt man durch Belehrung. Es liegt ja kein Vergehen vor, sondern ein Denkfehler; ein falsch urtheilender Schüler hält die Strafe für eine Gewaltthat, für ein zugefügtes Unrecht, sie erbittert ihn im Gefühl seiner Wehrlosigkeit und in dem Gefühl, im Rechte zu sein. Will man die Motive der Handlungen erfahren, so nehme man die Schüler mit sich in die Wohnung, spreche freundlich unter vier Augen, frage hin und her, und dann demaskiren sie sich, sehen ihr Unrecht ein und sind dankbar, daß man sie belehrt hat, wo sie Strafe erwarteten. Es macht einen andern Eindruck, wenn sie allein dem Lehrer gegenüber stehen, in einem freundlichen Zimmer und nicht in der gewohnten, ungemüthlichen Schulstube sich befinden, und der Lehrer ihnen sagt, er meine es gut, wolle sie vor übeln Folgen und

Gewohnheiten bewahren u. s. w. Da thauen sie nach einigen Winkelzügen auf und gestehen die volle Wahrheit. Verzeiht man nun, so besitzt man das Vertrauen des Schülers, er will Begangenes gut machen und ist ohne Strafe gebessert. Mehr will die Schulzucht nicht.

Es kommen auch wohl kleine Complots vor und Vergehen, deren Thäter unbekannt sind. Da gilt es große Vorsicht, denn fängt man eine Untersuchung an, ohne zu einem sichern Ergebniß zu kommen, so schadet man dem Ansehen des Lehrers, und die pfiffigen Buben triumphiren. In solchen Fällen mustere man die Schülerliste, dabei findet man die, auf welche man als Thäter muthmaßen kann, nehme im Stillen Musterschüler auf die Seite, um zu erfahren, wen sie für die Thäter halten. Dann suche man die Zeit der That festzustellen, wobei man dann leicht erfährt, wer damals anwesend war. Endlich beginnt das Kreuzfeuer von allerlei Fragen mit den Verdächtigen, man hält ihnen ihre Widersprüche vor, dann nimmt man den einzelnen vor, indem man ihn aus der Klasse ruft, damit sich die Schuldigen nicht besprechen können, hält ihm vor, was man bereits weiß, und nimmt ihn ins Kreuzfeuer. Will er sich ausreden, so wird er mit den Reuevollen confrontirt; endlich kommt man, wenn man einige Combinationsgabe hat, hinter die ganze Geschichte, und erfolgt auch wohl ein offenes Geständniß. Macht man nun je nach dem Grade der Offenheit oder Hartnäckigkeit Unterschiede im Strafen, so werden die Bestraften neidisch unter einander, trennen sich, da die einen sich bessern, die andern Rache nehmen wollen, und die Verbindung ist gesprengt.

Was sich weiter über Schulzucht, Erziehung zu Gemeinsinn, Unterordnung unter das Ganze, Sparsamkeit, Fleiß und Ausdauer u. s. w. sagen ließe, das haben Bücher und Artikel in Zeitschriften bereits vielfach erörtert. Die Hauptsache bleibt die Persönlichkeit des Lehrers und der Satz, die Strafe nur als Heilmittel anzuwenden, sie nicht für einen Selbstzweck zu halten. Ein belehrender, das Denken entwickelnder Unterricht hilft gewaltig mit, daß die Jugend überlegt, was sie thut, und die Folgen ihrer Handlungen berechnet. Das viele mechanische Auswendiglernen, wodurch man einseitig den Mechanismus des Gedächtnisses kräftigt, aber das Denken unbeschäftigt und ungeübt läßt, erschwert die Handhabung der Disciplin insofern, als man dann nur militärisch und gewaltsam mit Strafen gegen das

unentwickelte, irregehende Denkvermögen auftreten muß. Dies gibt Kasernendressur, aber keine freie menschliche Bildung. Man soll aber zur Freiheit erziehen als zur wahren Sittlichkeit, d. h. die Jugend soll nach eigener Ueberzeugung, nach eigenem Urtheil handeln und aus eigenem Entschluß das Gute und Rechte thun, weil es gut und recht ist, und dabei allein Gemeinde, Staat und Menschheit glücklich werden, die allgemeine Wohlfahrt gesichert sein kann.

Die socialpolitische Aufgabe der Realschule und der Unterricht in den Realien im Allgemeinen.

I.

Die Realien haben ihre Aufnahme unter die Lehrgegenstände der mittlern und höhern Schulen erst nach langem Widerstande erkämpft und werden heute noch an Gymnasien als unberechtigte Eindringlinge behandelt. Der Kampf dauert noch fort, woher es denn kommt, daß man bis heute noch nicht darüber einig ist, was die Realschule sein soll und ob das Latein für sie entbehrlich ist oder nicht. Mir scheint diese auffallende Erscheinung einen doppelten Grund zu haben. Einestheils sitzen in den obersten Schulbehörden lauter Gegner der Realschule, Philologen und Theologen, beide glauben steif und fest an das Dogma des allein zum Menschen machenden Studiums der Alten, obschon sie sich bald überzeugen könnten von dem Irrthum dieses Glaubens, wenn sie einmal anfingen, das wüste Studentenleben und das engherzige Trachten nur nach Brodstudium vom sittlichen Gesichtspunkte aus zu betrachten. Vermag das Studium der Alten nicht so viel zu bewirken, daß es der Albernheit des Verbindungslebens, dem übermäßigen Biertrinken und der Abneigung gegen tiefer eingehende Studien Schranken setzt, so beweist es damit seine Macht- und Wirkungslosigkeit. Wie sollen auch die Alten wirken, da sie nur als roher Materialismus vorgetragen werden! Der Gymnasiast muß eine Menge Wörter, Regeln, Bemerkungen, Parallelstellen, Varianten und zwecklose gelehrte Notizen lernen, die ihn innerlich nicht bilden können. Wenn er nun einen Alten übersetzt, so geschieht dies im Durchschnitt so stümperhaft, mit Ver-

renkung der deutschen Wortstellung, mit Einmischung ganz undeutscher Wort- und Satzformen, daß solche Mißgeburten von Verdolmetschungen unmöglich bildend auf Geschmack, Schönheits- und Formsinn wirken könnnen. Der Realschüler hat wenigstens im Zeichnen einen Lehrstoff, der den Formen- und Farbensinn ausbildet, doch griechische Epiker wie Dramatiker bleiben ihrem innersten Wesen nach unverständlich ohne Kenntniß der griechischen Plastik. Diese lieferte die Vorbilder oder veranschaulicht die Mythen und erzeugte jene objective, ruhige Auffassung der Phantasie, welche jeden Satz, jedes poetische Erzeugniß zu einem plastischen machte in Wort und Form. Von den poesielosen Römern will ich nicht reden. Wer liest denn noch Ramler's, Klopstock's und Anderer Oden, um seinen Geschmack zu bilden? Sie sind aber nicht schlechter, trivialer, durch und durch prosaischer, trotz des Pomps hochfliegender Redensarten, als die des Horaz. Kann denn ein schamhafter Mensch die Zweideutigkeiten und sinnlichen Malereien eines Ovid lesen ohne innern Ekel? Ist denn der raffinirte Kitzel zweideutiger Anspielungen Poesie, soll dieses Wieland'sche Versteckenspielen mit niedrigen Genüssen das Herz veredeln und zum Idealen erheben? Trotzdem sind Horaz und Ovid Schulbücher. Warum nicht auch Wieland's Schlüpfrigkeiten, Heinse's Nacktheiten im „Ardinghello"? Es fehlt ihnen nur die Weihe des philosophischen Dogmas.

Es gehören soviel thatsächliche Kenntnisse dazu, ehe man die Alten erklären kann, daß man gewöhnlich in diesem Realismus unzusammenhängender Notizen stecken bleibt, zur Hauptsache, zur Schönheit der Form, nicht kommt. In keinem Commentator habe ich Nachweise gefunden, warum denn der Horaz ein unerreichtes Muster sei trotz seines trivialen Grundsatzes: Genieße das Leben, denn du mußt sterben. So dichtet jedes Volk, welches nach wilden Parteikämpfen unter einem demoralisirenden Militärabsolutismus wenigstens Sicherheit des Lebens zu finden hofft und, ausgeschlossen von allen höhern Interessen, in Ehrenstellen und sinnlichem Genuß Entschädigung sucht. Die römische Kaiserzeit, die den Schein der Republik beibehielt, wo orientalische Willkür herrschte, konnte keine idealen Gebilde erzeugen, so wenig wie dies den Franzosen unter ihren Bourbonen und Napoleoniden möglich wurde. Wo im Volke aller ideale Sinn fehlt, wie soll es ideale Kunstwerke schaffen? Unsere Historiker, ein Ranke, Duncker, Droysen, Dahlmann und zahlreiche andere, können sich mit

den alten Historikern messen, stehen hoch über ihnen, weil sie einen weltgeschichtlichen Horizont haben. Gegen unsere Naturforscher sind die Alten nur Anfänger, unsere Astronomen verstehen mehr Mathematik, unsere Philosophen entwickeln tiefere Ansichten, die Rechtsgelehrten haben verwickeltere Verhältnisse zu ordnen, eine Linguistik, Mikroskopie, Chemie und Physik hatten die Alten kaum, und unserer Tondichtungen, Gemälde, Bau- und Bildhauerwerke brauchen wir uns nicht zu schämen, besitzen also ausreichendes Material zur harmonischen Ausbildung des jugendlichen Geistes. Man quält die Jugend mit lateinischen und griechischen Exercitien und bringt es nach acht Jahren dahin, daß sie noch grobe grammatische Fehler machen und ein uncorrectes Deutsch schreiben, welches sie sich nach und nach wieder abgewöhnen müssen. Rechnen, Geographie, Naturgeschichte bleiben als verachtete Trivialitäten untergeordnet, in die Unterklassen wie in die Verbannung gewiesen, und so treten denn die Abiturienten mit großartiger Unwissenheit dessen, was man von jedem Gebildeten verlangt, ins Leben, wohl gar in Aemter. Der Postbeamte muß Lateinisch verstehen, Geographie ist überflüssig; der Bergeleve kann nicht zeichnen, weiß von Mineralogie nichts, kann aber den Livius so übersetzen, daß man das Deutsche versteht, wenn man den Text in die Hand nimmt, kann daher Bergbaubeamter werden. Selbst an Bauschulen bevorzugt man die Gymnasiasten, die im Zeichnen, selbst in der Mathematik, Chemie und Physik recht wenig gelernt haben, aber einige Gesänge des Homer in kauderwelsches Deutsch übersetzen und einige Kapitel einer Rede Cicero's auswendig lernten und zur Freude der gelehrten Herren Examinatoren herbeteten wie einen Morgensegen oder einen Glaubensartikel. Es ist Willkür und Ungerechtigkeit der Staatsbehörden, daß sie mit allen Mitteln die Realschule niederhalten und das Gymnasium bevorzugen, weil die Herren Räthe in Vorurtheilen stecken, sonst aber keinen Landtag, am wenigsten die Realschulen selbst fragen.

Nach dieser Seite hin geschieht den Realschulen Unrecht, woran sie selbst auch nicht ohne Schuld sind, indem sie zwar vorgeben, daß sie eine allgemeine Bildung erzielen wollen, sich jedoch so sehr in Einzelnheiten vertiefen, daß sie zuletzt nur eine Menge Kenntnisse an den Mann bringen, aber die Jugend nicht zu allgemeinern Auffassungen, zu Ideen erheben. Die Idee nur ist das Allgemeine, in jedem Dinge verkörpert sich die Idee, und die Schule sollte es dahin bringen,

daß das bewirkende allgemeine Gesetz erkannt und aus der Zusammenstellung dieser Gesetze ein Einblick in den Organismus des Natur- und Menschenlebens gewonnen wird. Alle wahre Bildung besteht nicht in der Masse des positiven Wissens, sondern in den allgemeinen Ansichten, die man sich aus einzelnen Erkenntnissen bildet. Reallehrer verfallen leicht in den Fehler, daß sie verlangen, der Schüler soll für das Fach des Lehrers dasselbe Interesse haben wie der Lehrer selbst, welcher seine Schüler daher leicht überbürdet und sich zu tief in den Lehrstoff einläßt.

Die Realschule thut, als ob sie Botaniker, Mineralogen, Commis Voyageurs, Literaturforscher bilden sollte, während sie doch ihrer Natur nach dem Mittelstande, dem gebildeten Bürgerthum eine zeitgemäße allgemeine Bildung verschaffen soll. Sie ist keine Fachschule für Fabrikanten, Kaufleute, Oekonomen, noch weniger Vorschule für Subalternbeamte, sondern eine Standesschule, wenn ich den Ausdruck gebrauchen darf, ohne mißverstanden zu werden, indem sie den Bürgerstand auf die Stufe der allgemeinen Bildung, des Wissens und Urtheilens, der modernen Weltanschauung erhebt, wie es unsere Zeitverhältnisse und die socialpolitische Stellung des Bürgerstandes als des Kerns des Volks und des Trägers des Volksgeistes verlangen, wenn dieser Stand sich in seiner maßgebenden Stellung behaupten oder sie gewinnen will.

Die Realschule will nicht Gelehrte heranbilden, sondern intelligente Bürger, welche als die Hauptsteuerzahler auf Gelderwerb angewiesen sind und dazu vielerlei Kenntnisse bedürfen. Der Geschäftsmann muß neuere Sprachen verstehen, um reisen und correspondiren zu können, aber er will kein Sprachforscher werden. Welchen Zweck soll es also haben, wenn man ihm z. B. im französischen Lehrbuche Proben des Altfranzösischen und Provençalischen vorlegt? Man macht die Schüler in der Orthographie irre, läßt sie einige gelehrte Bemerkungen auswendig lernen, und dann ist es aus. Verhilft dies zu allgemeiner Bildung? Muß der Chemiker, der Physiker jede neue Erfindung vorexperimentiren, zu welcher er einer stundenlangen Vorbereitung bedarf? Hier gilt es Maß halten, wenn die Realschule den Vorwurf des gedankenarmen Realismus abweisen will. Muß denn der Realschüler in der Geographie jeden Winkel der Erde, die Provinzen Spaniens, Städtenamen dutzendweise kennen? Das bildende Element der Geographie liegt ja in ihrem physikalischen

Theile, der die Gesetze der Gestaltung und des Erdlebens als eines lebendigen Organismus nachweist und zur Einsicht in die Gesetze der Erdbildung, des Völker- und Culturlebens verhilft.

II.

Die Realschule hat eine culturgeschichtliche Aufgabe zu lösen, dies ist ihre Bestimmung. Sie soll das geistige Arsenal sein für den Bürgerstand, aus welchem er die friedlichen, aber überwältigenden Waffen höherer allgemeiner Bildung entnimmt, welche ihm das Gymnasium nicht liefert, da es nur Vorschule für das Brodstudium einstiger Beamten sein soll und sein kann.

Der Bürger muß die Natur und ihre Kräfte zu seinen Zwecken benutzen, sie also kennen lernen, weshalb Naturwissenschaft ein Hauptlehrgegenstand der Realschule sein muß. Der Bürger unterhält ferner den Weltverkehr, weshalb ihm die Kenntniß der neuern Sprachen, der Münzen, Maße, Gewichte, des Wechselrechts u. s. w. unentbehrlich sind. Dagegen macht er vom Latein keinen Gebrauch, weil dies nur zu streng wissenschaftlichen Studien nothwendig wird. Man kann ausgezeichneter Botaniker, Zoolog, Arzt, Finanzmann, Bergbaubeamter sein ohne Latein. Der Fremdwörter wegen müßte man viele Sprachen, namentlich auch Griechisch lernen; aber dazu gibt es Fremdwörterbücher und werden die nationalen Schriftsteller sich bemühen, jene fremden Wörter entbehrlich zu machen. Mit einigen Stunden Latein erreicht man nicht viel; entweder ordentlich diese Sprache treiben oder gar nicht. Wir haben deutsche Literatur, deutsches Recht, deutsche Wissenschaft, wozu braucht man zur allgemeinen Bildung noch Latein, was nicht mehr sagen will, als ein Bischen conjugiren und decliniren und etwa den Cäsar lesen, den der Philolog nicht einmal sachlich erklären kann, weil ihm dazu die militärischen Kenntnisse fehlen. Das Latein hat an der Realschule keine andere Berechtigung als die, daß Leute, die nur Latein gelernt haben, ihren Unterhalt finden. Realgymnasien, die ganz entgegengesetzten Zwecken dienen sollen, sind Zwittergeschöpfe, weder Realschule noch Gymnasium, sondern eine Unentschiedenheit, die man auf Kosten der Jugend unter unersetzlicher Zeitverschwendung eingeführt hat, um Zeit zur

Besinnung zu gewinnen. Da die Pädagogen und Behörden noch nicht im Klaren sind, welche Culturaufgabe Realschule und Gymnasium haben, so hält man die Sache hin, bringt die Jugend um einige Jahre Zeit, ohne zu bedenken, daß die Zeit das kostbarste Kapital ist, welches es gibt. Was weiß ein Philolog davon, der die Nationalökonomie als materialistisches Treiben aus tiefster Seele verachtet! Weil man von oben herab das Aufkommen des Bürgerstandes nicht überall gern sieht, weil die Kammern den Herren allwissenden Ministern zuweilen derbe Lectionen geben, so hält man auch die Realschule nieder, man verunstaltet sie durch Latein, will sie wie das Gymnasium zur Beamtenvorschule machen, um das Dogma der Humanitätsstudien in seiner Unfehlbarkeit zu retten, obschon nur noch Philologen und Schulräthe daran glauben.

Die Realschule hat ein viel höheres Ziel als das Zurechtmachen von Unterbeamten, sie soll dem Bürgerstande die Stellung im Culturleben sichern, welche ihm gebührt. Nach dem Verfall des mittelalterlichen Staates mit seinem Adel, seinen Freistädten, Klöstern, Abteien u. s. w. verfiel unter dem Absolutismus der Bürgerstand in Unbedeutendheit, man wies ihm das Steuerzahlen zu und beschenkte ihn dafür mit dem Vorrecht, nur einen beschränkten Unterthanenverstand zu besitzen. Die Revolution von 1789 erhob ihn zur ersten Staatsmacht, zum Träger der nationalen Staatsidee, der Cäsarismus setzte ihn zum Rekrutenlieferanten herab. Erst nach und nach gewann der Constitutionalismus in Europa Boden, ward durch Börsenspiel und Stellenjägerei entstellt, Bestechung zur Staatsmaxime, bis sich Recht und Ehrlichkeit Bahn brachen und man die Landtagsabgeordneten mit Recht Volksvertreter nennen darf, im bürgerlichen Unterhaus die entscheidende Gewalt liegt, das Oberhaus nur dazu dient, schwache Regierungen zu stützen, den Fortschritt zu hindern und das bessere Neue zurückzuweisen. Es will aber schon nicht recht mehr gehen, weil man überall das Oberhaus mit Mißtrauen und offener Geringschätzung betrachtet, da die großen Herren nur sich, ihre Aecker, Schafheerden und ihren beschränkten Verstand vertreten, das Interesse einer bevorzugten Kaste, die nur Geld zu verschwenden, aber nicht zu verdienen weiß und dazu noch meint, der Staat sei nur dazu da, solche Vorrechte aufrecht zu erhalten auf Staatskosten.

Die politische Stellung, welche der Bürgerstand im Staats- und Culturleben infolge constitutioneller Verfassung errungen hat,

kann er nur füllen und behaupten durch erhöhte allgemeine Bildung. Die Realschule dient als Vorschule für Polytechniken, Ackerbauschulen u. s. w. als die Universitäten der bürgerlichen Intelligenz. Chemie, Mechanik, Nationalökonomie, Wechsel- und Civilrecht, Banken, Assecuranzen, Handelskammern, Genossenschaften und Vereine, das sind die Formen des modernen bürgerlichen Culturlebens mit seinen Eisenbahnen, kolossalen Bahnhöfen, Tunnels, unterseeischen Telegraphen, Photographie, Gemäldeausstellungen, Musikvereinen, öffentlichen Monumenten u. s. w. Alles ist demokratisirt, auch die Wissenschaft strebt nach Popularisirung, um ihre Schätze und Entdeckungen zum Gemeingut der allgemeinen Volksbildung zu machen. Von alledem nimmt das Gymnasium keine Notiz, weil die unfehlbaren Alten davon nichts wußten, Cicero und Platon darüber nichts sagen. Faßt man unser modernes Culturleben zusammen, welches die Zeitgenossen sich doch zum Verständniß bringen sollen, die Spectralanalyse und Mikroskopie, die Luftballons, Mitrailleusen, Chassepots und Zündnadelgewehre, Zolltarifs und Arbitrage, Irren-, Findel- und Arbeitshäuser, Lloyds und Zeitungen, Volksschriften und Gesangvereine, so liegt Alles dem Alterthum so fern, trägt eine so durchaus andere Physiognomie, daß wir für unser Culturleben neuer, zeitgemäßer Mittel gebrauchen, und dies ist die Realschule mit den auf sie angewiesenen höhern Fachschulen.

Die Realschule ist Organ des modernen Culturlebens, soll für dasselbe heranbilden, aus demselben ihre Lehrstoffe entnehmen. Haben die Griechen sich aus sich original entwickelt, wenn auch unter Anregung asiatischer und ägyptischer Einflüsse, warum sollen wir nicht dasselbe thun? Besitzen wir nicht überreiches Material? Inwieweit und welche Stoffe auszuwählen sind, darüber kann man streiten; aber aus dem modernen Culturleben müssen sie genommen werden, dies ist der Zwang der Verhältnisse, das Recht der Gegenwart, sich nach ihren Bedürfnissen die erforderlichen Organe zu schaffen.

Man hat die Aufgabe der Realschule zu engherzig, von einem untergeordneten Standpunkte aus aufgefaßt, wozu auch der Name scheint Veranlassung gegeben zu haben. Man sollte sie einfach höhere Bürgerschule oder meinetwegen Hochbürgerschule nennen, damit der Ausdruck „Real" nicht zu der Meinung verführt, als liege ihr Zweck im Unterricht in Realien. Diese sind nur das Mittel, das Ziel soll sein eine allgemeine höhere Bürgerbildung, welche sich in der Gegen-

wart zu orientiren, unser Culturleben zu würdigen und in sich aufzunehmen vermag, um es weiter auszubilden durch Mitleben und Mitwirken in den Idealen unserer Zeit. Denn die Realschule soll das Ideale zum Mittel- und Ausgangspunkt ihres Strebens machen, sie will keine Philister und Spießbürger erziehen, sondern Staatsbürger, denen die Sorge und das Gedeihen des Staates anvertraut ist, die voll sind eines edlen hochherzigen Patriotismus, Kunst und Wissenschaft achten und verehren, ihnen Opfer bringen, aber auch für den Fortschritt auf allen Gebieten des Lebens thatkräftig eintreten, die in den Ideen der Zeit leben und sich dieselben zum Verständniß brachten durch das Studium der modernen Literatur und tonangebenden Wissenschaften.

Der Bürgerstand vertritt bereits die Intelligenz, alle großen Forscher und Schriftsteller gehören dem Bürgerstande an, alle Fortschritte in der Behaglichkeit und Sicherheit des Lebens gingen von ihm aus. Er soll sich also seiner weltgeschichtlichen Stellung klar bewußt und mit den erforderlichen Kenntnissen ausgerüstet werden, um seine Aufgabe zu lösen im Sinne der Weltgeschichte. Zwischen Beamtenthum und Arbeitern steht er in der Mitte und soll den Staat im Gleichgewicht halten. Dazu gehört ein hoher Grad von Bildung, ein umfassender Blick und zugleich genaue Kenntniß des Alltagslebens mit seinen Bedürfnissen und Aufregungen. Die weitere Ausbildung verfassungsmäßiger Zustände hat der Bürgerstand zu beschaffen, wozu er eben einer vielseitigen Fachbildung, daneben aber auch einer gediegenen allgemeinen Bildung bedarf, welche sofort das Wesentliche herausfindet, das Ganze übersieht und so organisirt, daß das Einzelne dabei zu seinem Rechte kommt.

III.

Stellt man der Realschule eine höhere Aufgabe, so werden auch die Realien in anderem Sinne müssen gelehrt werden. Zunächst halte man fest, daß die Realschule nicht auf besondere bürgerliche Geschäfte, sondern auf das bürgerliche Leben im Allgemeinen vorbereitet, mithin eine allgemeine Bildung geben soll, welche zu allgemeiner Auffassung, zur Einsicht in die Naturgesetze und deren

Wirkung führen, eine zeitgemäße Beurtheilung der physischen Welt mit ihren Urgesetzen und der Stellung geben, welche der Mensch zur Welt und in der Welt hat. In diesen Grundanschauungen bewegt sich gegenwärtig unser Culturleben, und infolge besserer Erkenntniß vom Naturleben widerstrebt es Ueberlieferungen und Vorurtheilen aller Art, die sich als Glaubenssätze und Vorrechte eingeschlichen haben.

Um nicht in allgemein gehaltene Forderungen zu gerathen, wollen wir uns die einzelnen realen Lehrfächer genau ansehen und nehmen zunächst Geschichte und Geographie vor.

Von jedem Gebildeten erwartet man, daß er weiß, wie der Staat, den er sein Vaterland nennt und lieben soll, entstanden ist und sich äußerlich entwickelt hat, was die Vorfahren erlebten und erstrebten, welche Schicksale sie erdulden mußten, welche Dynastie die Oberleitung geführt hat. Die Jugend soll auch die Männer und ihre Schicksale kennen lernen, welche sich um das Vaterland verdient, ihm Ehre gemacht haben. Die vaterländische Geschichte soll genau gelehrt werden; anders aber steht es mit der Geschichte anderer Völker. Je ferner sie uns stehen, um so weniger Interesse verdienen sie. Bei vielen kann man das Wichtigste aus ihrer Geschichte nachholen an den Stellen, wo sie mit dem deutschen Volke in Berührung kommen. Dadurch erhält die deutsche Geschichte den gewaltigen Vortheil, daß sie in der Mitte steht und in sich den ganzen Geschichtsunterricht concentrirt, wobei eben nur das Bedeutung gewinnt, was zu Deutschland in irgend welche Beziehung trat. Für die Geschichte fremder Völker und Zeiten reichen Umrisse hin, und die griechische Geschichte z. B. erhält erst dadurch ihre Bedeutung, daß man den Einfluß hervorhebt, welchen ihre Cultur auf das deutsche und europäische Geschichts- und Wissenschaftsleben hatte. Ihre Kriege und Eroberungen interessiren uns wenig, wohl aber beweisen sie, was ein kleines Volk vermag, wenn es allen andern an Geisteskraft überlegen ist, wenn echter Bürgersinn und hingebende Vaterlandsliebe ein Volk von den obersten bis untersten Ständen durchdringt. Daneben zeigt sich aber auch im Alterthum schon der uralte Kampf zwischen bevorrechtigtem Adel und arbeitendem Bürgerstande.

Die mittelalterliche Geschichte achte vorzugsweise auf die Entwickelung des Städtewesens, der Innungen, des Handels und seiner Colonien, wie überhaupt Handels- und Culturgeschichte für die Real-

schule Hauptsache sind, damit der Bürger erfahre, unter welchen Verhältnissen, Drangsalen und Anstrengungen sein Stand sich emporarbeitete. Unsere freien Reichsstädte zeigen, was eine fleißige, entschlossene, freiheitsliebende Bürgerschaft vermag bis herab auf Magdeburgs Vertheidigung gegen Tilly, Kolbergs Widerstand unter Nettelbeck gegen die Franzosen.

Der Geschichtsunterricht der Realschule muß von der Heerstraße des gewöhnlichen Schulunterrichts abweichen, denn er soll nicht nur die Geschichte des Handels in Umrissen in sich aufnehmen, sondern auch die der Gewerbe, der Erfindungen und ihres Einflusses auf das Culturleben. Wie gewaltig greifen Kaffee, Thee, Zucker, Tabak, Indigo, Kautschuk, Opium in unser geselliges und finanzielles Leben ein, welche Massen von Kapital, wieviel Beamte, Pferde, Wagen und Schiffe setzen sie in Bewegung! Dies sind die Großthaten des Bürgerstandes. Warum sie verschweigen? Sie geben Standesgefühl, denn sie zeugen von der unermüdlichen Thätigkeit und segensreichen Tüchtigkeit des erwerbenden Standes, auf welchen der Beamte mit Geringschätzung herabzusehen gewohnt ist. Jedenfalls ist solches Wissen von Friedenswerken bildender als das von Schlachten und Eroberungen.

Endlich soll der Geschichtsunterricht in den Oberklassen auf die Staatsverfassung Rücksicht nehmen, natürlich in großen Zügen. Der Schüler muß doch erfahren, was der Staat ist, wie er sich entwickelt, da er ja als Bürger und Wähler in den Staat eintreten wird. Natürlich muß eine Uebersicht der Hauptgrundsätze der Nationalökonomie und der Staatsverwaltung als Abschluß des Unterrichts gegeben werden. Solche Kenntnisse bringen Einsicht in den wahren Gehalt der Geschichte, sie sind für das praktische Leben unentbehrlich, schärfen das Denken und sind gewissermaßen eine reale Philosophie, da sie aus genau innegehaltenen Begriffserklärungen und strengen Folgerungen bestehen.

Indem der Geschichtsunterricht das rohe Material von Thatsachen beschränkt, dagegen die innere Entwickelung hervorhebt, die sich als Folge der Thatsachen und Verhältnisse ergibt, erhebt er zu allgemeinen Ansichten, findet im Geschichtsleben Denkgesetze wieder und lehrt Thaten und Zustände von einem höhern Standpunkte aus, nach Grundsätzen und sittlichen Gesetzen beurtheilen. Man löse nur, wie es Wachsmuth gethan, die Geschichte auf in den zu Grunde liegenden

Kampf der Parteien, so erhält sie ein individuelles Gepräge, wird faßbar und erzeugt sittliche Urtheile. Aus der Realschule muß ein selbstbewußter Bürgerstand hervorgehen, der erstarkt ist durch das eingehende Studium in das Geschichts- und Culturleben der Völker, in deren Steigen und Sinken er die Macht sittlicher Weltgesetze wiederfindet, wodurch er selbst zur idealen Auffassung des Geschichtslebens angeleitet wird. Der Staat tritt ihm nicht mehr als Fremdes gegenüber, sondern er kennt dessen Zweck und Bestimmung, die sittlichen Ideen des Rechts zu verwirklichen, um dadurch dem Leben einen höhern Zweck, einen idealen Inhalt zu geben. Solche Erkenntnisse sind jedenfalls mehr werth als lange Regententabellen und Todten- oder Kanonenstatistik der Schlachten.

Der Bürgerstand ist auf das praktische Leben angewiesen, wobei er leider meistens mehr lernt als in der Schule und daher oft geringschätzig über die Schule urtheilt. Aber der Beifall, welchen populäre wissenschaftliche Vorträge und Zeitschriften finden, beweisen handgreiflich, daß im deutschen Volke idealer Sinn vorhanden ist, und Aufgabe gerade der Realschule wird es, das praktische Bedürfniß zu veredeln, zu vergeistigen und zum Idealen hinzulenken. Der Deutsche ist Idealist oder Ideolog, wie der alte, zweimal von den Deutschen davongejagte Napoleon sagte, und die Ideologen haben seine Armeen und Marschälle mit Schimpf und Schande aus dem Felde geschlagen. Solchen Sinn muß man in der Schule groß ziehen durch geistig erhebenden Unterricht.

Die Geographie wird gewöhnlich als Unmasse von Namen und Zahlen vorgetragen, hier und da nimmt man nach Ritter's und Roon's Methode auch auf die Gestaltung der Bodenoberfläche Rücksicht. Mir scheint jedoch der bildende Theil der Geographie in der physikalischen Erdbeschreibung zu liegen, weil sie die ewigen, unabänderlichen Gesetze aufzeigt, von denen die Erscheinungen des Erdlebens geleitet werden. Hat man diese Gesetze begriffen, so ergibt sich Vieles als handgreifliche Folgerung von selbst. Die Geographie wird ein Organismus von Gesetzen, die in und mit einander wirken, also zum Nachdenken anregen, zu Ideen führen und erkennen lassen, wie auch in der rohesten Masse das Gesetz, das Allgemeine, die Idee gestaltend und bestimmend wirkt.

In diese Geographie gehört auch das Nothwendigste aus der Astronomie, da ja namentlich Sonne und Mond für unsere Erde

von Wichtigkeit, Sternschnuppen und Meteorsteine von hohem Interesse sind. Dem gebildeten Bürger sollen die Ergebnisse der Wissenschaft nicht unbekannt bleiben, weil sich auf dieselben die zeitgemäße Weltanschauung gründet. Gerade die Fortschritte in der Astronomie haben zur Aufklärung, zu vorurtheilslosem Denken viel beigetragen, wie früher gerade die Gestirne Veranlassung zu mancherlei Aberglauben wurden, der selbst noch einen hell denkenden Wallenstein beherrschte. Wie lange haben sich die Menschen vor Kometen gefürchtet! Sprechen doch heute noch Geistliche gern vom Weltuntergange und verbreiten über Ewigkeit, Himmel und Hölle ganz irrige Ansichten, denen die Astronomie widersprechen muß. Es ist sehr lehrreich, wenn man die Jugend in kurzen Umrissen mit der Geschichte der Astronomie bekannt macht, weil man daraus sieht, wie unendlich langsam bessere Erkenntniß sich Bahn bricht, und welche Erfindungen vorausgehen mußten, ehe der Sternforscher geeignete Werkzeuge für seine Forschung fand. Ebenso lehrreich sind die angewendeten Methoden für astronomische Berechnungen und Kenntniß vom Bau und Zweck der Sternwarten. Dazu braucht man kein besonderes Schulpensum, sondern sendet solche Kenntnisse als Einleitung der Geographie voraus oder läßt sie als Abschluß derselben nachfolgen.

Natürlich setze ich voraus, daß man im Ganzen die Methode und Stufenfolge des geographischen Unterrichts beibehält, beim Vaterlande eingehend unterrichtet, bei ferner liegenden Ländern und Erdtheilen sich mit Uebersichten begnügt, um in der obersten Klasse gewissermaßen mit einer Philosophie der Erdkunde zu schließen, welche nachweist, wie das Völker- und Culturleben bedingt wird von der geographischen Lage der Heimat, von Wind und Wetter, Meeresströmungen, Höhe oder Tiefe des Landes, von der Bodenbeschaffenheit, von Luft und Wasser.

Als Einleitung in diese physikalische Geographie diene die Geologie, welche ein lehrreiches und zur richtigen Beurtheilung vieler Erscheinungen unentbehrliches Wissen wurde, namentlich in unserer Zeit, wo die Frage nach dem Alter der Menschheit allgemeines Interesse erregt hat, und wodurch man nebenbei belehrt wird über die Entstehung der Stein- und Braunkohle, des Salzes, der Metalle, über die Ernährung der Pflanzen und Thiere durch mineralische Bodenbestandtheile.

Die Geologie soll bekannt machen mit der Bildung der Erd-

oberfläche sowie mit den fortwährenden Veränderungen, denen dieselbe infolge verschiedener Einwirkungen unterworfen ist. Man ersieht daraus, wie es z. B. Fraas für Palästina nachgewiesen hat, daß fruchtbare Länder durch Hebung wasserarm und mithin pflanzenarm werden müssen. Man kann daher nicht sagen, Palästina ist eine Wildniß geworden infolge der Trägheit seiner Bewohner, sondern infolge der Wasserarmuth, sodaß der Fleiß sich nicht mehr lohnt, die Bevölkerung abnehmen und verarmen muß. Niemand wagt mehr zu bestreiten, wie durch Vernichtung der Wälder das Land austrocknet, Flüsse versiegen, die Bevölkerung abnimmt. Solches praktische Wissen gibt Einsicht in die Wechselbeziehung zwischen den Menschen und der Natur, verscheucht manches Vorurtheil, beseitigt manche Fehler und Mißbräuche, verbessert die Existenz der Menschen und übt dabei das Denken, indem es Ursache und Folgen zu erforschen zwingt.

Die Geologie, welche so viele Erscheinungen der Gestaltung der Erdrinde erklärt, ist wegen ihres praktischen Werthes ein echt bürgerliches Studium, gehört daher auf die Hochschule des Bürgerstandes, muß Bestandtheil der bürgerlichen Intelligenz sein, welche vorzugsweise auf die Benutzung der Natur angewiesen ist. Denselben Werth hat die Produktenkunde, da man doch wissen muß, wo die Haupterzeugnisse des Handels und der Industrie erzeugt, wie sie behandelt und verwendet werden, wie sie wieder Lebensweise, Beschäftigung und Cultur der Völker bedingen. Man gewinnt Einsicht in die materiellen Bedingungen des Culturlebens, und diese Erkenntniß kann der gebildete Bürger nicht entbehren. Welchen Einfluß hat die Reisnahrung, der Zucker- und Baumwollbau, der die Sklaverei zur Folge hatte, zur Weberei führte, das Fabrikwesen entwickelte!

Die physikalische Geographie wandelt sich bei methodischer Behandlung in eine Culturgeographie um, indem sie zeigt, wie Völker, die unter gleichen Verhältnissen stehen, auf kühlern Hochebenen, in heißen, wasserreichen Flußthälern, an Küsten oder auf Inseln leben, in ihrer Cultur, sowie in Religion, Staatseinrichtung, Hausbau, Kleidung und Nahrung sich gleichen. Die politische Geographie hat es nur mit Zufälligkeiten zu thun, da sich nach jedem Kriege die Grenzen verändern. In unserer Zeit sucht man aber auch für die Staaten eine natürliche Grundlage, und diese liegt in der Sprache und Nationalität. Napoleon, der diesen Satz aufs Tapet brachte, hat freilich nicht gedacht, daß man an Frankreich auch das Experiment

der Grenzregulirung nach der Nationaltät machen und daher Elsaß-Lothringen zum deutschen Reiche schlagen könne, wohin es Natur und Geschichte weisen.

Sucht und findet man in der Geographie allgemeine Weltgesetze als ihren wahren Inhalt, so verliert sie den realistischen Charakter, wird zur Uebung im Denken, richtigen Erfassen der Hauptsache und besonnenen, umsichtigen Folgern. Es entsteht jenes praktische Denken, wie es vom gebildeten Bürger verlangt wird. Die griechische Philosophie fing mit solchen Naturbetrachtungen, mit physikalischer Geographie an, woraus man sieht, was sich aus diesem Stoffe machen läßt, und unsere eigene neueste Philosophie sucht sich wieder auf den realen Boden der Naturwahrheit zu stellen, um nicht der Phrase anheim zu fallen.

IV.

Die mancherlei Anfeindungen, denen die Realschule ausgesetzt ist, verdankt sie vorzugsweise dem Umstande, daß sie den Naturwissenschaften viel Zeit zuwendet. Es gibt zur Verwunderung aller Vernünftigen immer noch Leute, welche gar erbaulich darüber sprechen, wie Gott die Welt so weise eingerichtet hat und nach seinen Gesetzen regiert, und die in demselben Athemzuge behaupten, die Erforschung dieser weisen Gesetze führe von Gott ab, verführe zu Unglauben, Materialismus und Atheismus. Alle Naturforscher suchen im Einzelnen das Gesetz, das Allgemeine, den Gedanken der Natur oder mag man es den Willen des Schöpfers nennen. Indem sie das Gesetz als das Ewige, Unwandelbare hinstellen, welches keine Ausnahme duldet, müssen sie folgerichtig die Möglichkeit von Wundern leugnen. Ein Gott, der mit seinen eigenen Gesetzen nicht durchkommt, sondern Ausnahmen gestattet, wäre kein allweiser Gott, würde im Weltall Unordnung anrichten. Der irrende Mensch bedarf der Ausnahmen, um schnell zum Richtigen überzugehen, aber Gott kann sich nie irren, mithin bedarf er keiner Ausnahmen. Sucht und findet man in den Erscheinungen der materiellen Welt Gesetze, die als unsichtbare Allgemeinheit die materiellen Dinge in Ordnung erhalten, so idealisirt man die Natur, man gewinnt Geistiges, wenn man den

Stoff betrachtet, lernt das Ewige kennen im Wandel der Dinge und sieht, wie die Dinge nur durch das Gesetz bestehen. Die Naturwissenschaft klärt auf, zwingt zum Denken, führt zu einer sittlichen Weltanschauung, weil sie die Welt als wohlgeordnetes Ganzes auffaßt, wo jedes Einzelne seinen Zweck, seine Bestimmung hat, damit das Ganze bestehen kann.

Dies, glaube ich, gibt der Naturwissenschaft ihren hohen Werth als Bildungsmittel, abgesehen von dem großen Vortheil, daß sie durch Experimente, Sammlungen und Abbildungen Alles veranschaulichen kann, durch die Mathematik ihre Lehrsätze als richtig beweist. Um sich die Unermeßlichkeit der Dinge übersichtlich zu machen, bedarf die Naturwissenschaft eines Systems, deren es bekanntlich für jedes sogenannte Naturreich sehr viele gibt. Daraus schon kann man sehen, daß in jedem System etwas Willkürliches liegt je nach den Eintheilungsgründen, die man befolgt. Das System ist Mittel, aber nicht Zweck, es ist für den Forscher unentbehrliches Mittel, sich zu orientiren und für Andere bestimmt bezeichnen zu können, was er beobachtet und gefunden hat. Die Schule hat den Fehler begangen, das Mittel für den Zweck zu halten, und die Systematik zur Hauptsache gemacht. Dadurch erniedrigt sie diesen Lehrstoff zu einem Chaos von Gedächtnißmaterial und verdirbt der Jugend die Lust, sich ihn anzueignen. Welche trostlose Menge von Ober- und Unterabtheilungen, Namen und Kennzeichen! Trotzdem spricht man gegenüber solchem rohen Notizenmaterial von allgemein menschlicher Bildung. Wissen ist noch keine Bildung, denn diese setzt selbstständiges Denken voraus, wogegen die Systematik ein mühsames Auswendiglernen verlangt, für ihre Eintheilungen keinen Grund angibt, der in der Sache liegt. Was hat die Jugend an geistiger Kraft gewonnen, wenn sie Pflanzen ausrauft, um sie daheim mit Hilfe des Buches zu bestimmen! Ich meine, die allgemeinste populäre Systematik reicht aus, wogegen man das Naturleben beobachten und dessen Gesetze auffinden soll. Da steckt Bildungsstoff, das erfrischt die Gemüther, öffnet Auge und Ohr, erweckt Freude an der Natur, übt im Denken und entwickelt die Phantasie. Fort mit den quälerischen Schmetterlings- und Eiersammlungen, die nur Schmerz in die Thierwelt bringen! Bestraft das Ausnehmen der Nester, das Ausraufen der Pflanzen, damit sie daheim verdorren und weggeworfen werden! Bringt Humanität in eure Schulen und leitet nicht zur Thierquälerei an! Sperrt

den Vogel nicht in den Käfig, sondern gönnt ihm die Freiheit und laßt ihn da leben, wo er nach dem Willen der Natur leben soll. Die Schule darf nicht mit der Polizei in Conflict gerathen, indem sie Verbotenes zur Schulaufgabe macht!

Die Schule will pädagogisch verfahren. Der Zweck des naturgeschichtlichen Unterrichts kann nur darin bestehen, den Begriff des Lebens zu erfassen, ihn in den verschiedenen Daseinsformen vom Krystall bis zum menschlichen Gehirn zu finden, die Natur als etwas Lebendiges, als einen reichgegliederten Organismus anzuschauen. Ist denn der Unterschied zwischen organischer und unorganischer Natur durchzuführen? Leben und bestehen Thiere und Pflanzen nicht durch eine Menge anorganischer Bestandtheile, sind denn die chemischen Gesetze der Mineralien u. s. w. nicht auch ein organisches Leben? Die Chemie schafft Salze, Steine, Metalle, aber auch Blut, Muskeln, Nerven. Jener Unterschied ist nur ein Vorurtheil, eine falsche, einseitige Auffassung des Lebens. Es gibt keine todte Natur, selbst die Erdrinde wandelt sich um, Wolken und Regen sind lebendiges Umgestalten, denn Leben ist Umgestalten, Anderswerden, nur dadurch besteht es. Bekanntlich sind Athmen, Schwitzen und Verwesen dieselben Erscheinungen, Verwesen halten wir für Todtsein, Athmen für Leben!

Halte man das Princip fest: den Begriff des Lebens soll der naturgeschichtliche Unterricht entwickeln und dadurch zu einer richtigen Erkenntniß der Natur führen.

Der Unterricht an der Realschule wird in drei concentrische Ringe sich scheiden. Die untere Abtheilung bewältigt den elementaren Theil, die nothwendigsten Namen, Eintheilungen und die Grundbegriffe, veranschaulicht durch Abbildungen oder Naturgegenstände. Die zweite Abtheilung füllt diesen Kreis aus, zeichnet in die Contouren Charakterzüge und besondere Merkmale, und die dritte endlich gelangt zum allgemeinen Gesetz, faßt das Ganze wiederholend zusammen unter allgemeine Gesichtspunkte. Sie faßt das Ganze auf als Organismus, weist jedem Einzelnen seine Stelle im Ganzen zu und ermöglicht dadurch einen generellen Ueberblick über das Ganze. Das sogenannte positive Wissen bildet die Grundlage, aber es wandelt sich um in Gedankenkategorien, um zu allgemeinen Gesetzen und dadurch zum Verständniß der Natur zu kommen. Geschieht dies, so kann man der Realschule nicht den Vorwurf des Realismus und Materialismus

machen, sondern sie erhebt sich zu einer idealen Weltanschauung. Man wird dagegen einwenden, daß es dazu an geeigneten Lehrern fehle, indessen glaube ich, wenn man die Lehrer dazu anregt, so werden sie gern dazu bereit sein. Ist dies aber wirklich nicht der Fall, so mache man den Versuch an einer Musterrealschule und erhebe diese zu einem Seminar für Oberlehrerstellen an Realschulen. Das wird schon helfen.

Da es mir gegenwärtig darauf ankommt, das Ziel der Realschule festzustellen, so habe ich nur die oberste Klasse im Auge. Bisher sammelte sich die Jugend verschiedene einzelne naturwissenschaftliche Kenntnisse, welche nun zusammengestellt werden, um eine sachgemäße Auffassung der Welt daraus abzuleiten. Schon die zweite Stufe soll sich mit der Physiologie der Pflanzen und Thiere eingehend beschäftigen, weil in ihr die Lebensgesetze liegen. Die Vielartigkeit der Pflanzen und Thiere läßt sich auf einfache Gesetze, auf Vermehrung und Entwickelung der Organe zurückführen, die allen Geschöpfen gemeinsam sind. An den Hauptarten weist man dies nach, und so erscheint schon die Fülle der Wesen als ein sich entwickelnder Organisationsgedanke. Die Physiologie und Anatomie des Menschen bildet für diese Stufe den Schlußpunkt. Chemie und Physik lehrten unterdessen auch ihre Gesetze, ihre Grundbegriffe und die Tragweite der Weltgesetze, wobei es nicht nothwendig ist, jede neue Erfindung oder Entdeckung in die Schule zu bringen, sondern man soll nur die allgemeinen Gesetze zur Anschauung und zur Erkenntniß bringen. Beide Wissenschaften führen bereits die Mannichfaltigkeit der Erscheinungen auf die Wirkungen einfacher Gesetze zurück, was sich nirgends so veranschaulichen läßt als in der Chemie und Physik, und darin liegt ihr hoher Werth für die Entwickelung des Denkens, der Beobachtung und des daraus sich ergebenden Urtheils.

Ebenso soll auf der zweiten Stufe das Naturleben in den Vordergrund gestellt werden, nicht die Systematik. Welchen Eindruck macht die Palme, wo gedeihen ihre Arten, welche Thiere leben auf ihnen, welchen Gebrauch macht der Mensch von ihnen, welchen Charakter erhält die Landschaft durch sie? Wie interessant können Biographien des Nadelholzes, der Buche, der Eiche, der Birke u. s. w. werden, die so tief ins praktische Leben, ins Gemüth, selbst in Religion, Sage und Poesie eingreifen. Von diesem kostbaren Stoffe nimmt die Schule keine Notiz, sie begnügt sich, diese Bäume ins

System gebracht zu haben. Von der Thierwelt gilt dasselbe. Man leite die Jugend an, unsere Hausthiere, Schwalben, Sperlinge, Störche, Fuchs, Hase u. s. w. in ihren Gewohnheiten, in ihrer Handlungsweise u. s. w. zu beobachten, dann gewinnt die Natur ein anderes Interesse für die Jugend, sie findet überall Stoff zum Sehen, Hören, Nachdenken und Enträthseln des wunderbaren Lebens um uns her. In jeder Pflanze, in jedem Thier steckt ein verlarvter Gedanke; die Pflanze lebt sympathisch mit Licht und Wärme, Bach und Wolke; das Thier wohnt in und auf dem Baume, nährt sich von ihm, hat seine Sorgen, Leiden und Freuden. Das gibt einen ganz andern Unterricht. Wer liest nicht mit Vergnügen Tschudi's und Brehm's Naturbilder, Schmid-Curtmann's Botanik, Martius' großartige Naturgemälde, Humboldt's Ansichten aus der Natur, die Zoologie von Masius? Warum bemächtigt sich die Schule solcher Stoffe und Methoden nicht? Gleicht sie nicht dem Thier auf dürrer Haide?

Behandelt die untere Stufe die Naturreiche in ihrer systematischen Eintheilung,* so dringt die zweite in das Naturleben ein, die dritte resumirt Alles unter den Begriff des Lebens. Warum geht die Chemie, nachdem sie die Grundbegriffe und Grundelemente entwickelt hat, nicht auf Pflanzen- und Thierphysiologie ein, um manche Erscheinungen des täglichen Lebens, des Ackerbaus, der Ernährung u. s. w. zu erklären? Sie bleibt einseitig bei der anorganischen Chemie, bei Fabriken, Bergbau, Technologie stehen, als ob die Schule Fabrikanten u. s. w. bilden wollte, was doch den Polytechniken, Ackerbauschulen u. s. w. zukommt. Die Realschule hat nur die allgemeinen Gesetze als Lebensäußerungen des lebendigen Organismus nachzuweisen, künstliche Präparate und Fabrikate gehören in die Fachschule. Von der Physik gilt dasselbe, die sich gar zu gern in die Mechanik vertieft, dabei die Metereologie nebenbei beachtet, mit Licht und Schall experimentirt, von Auge und Ohr wenig Notiz nimmt, obschon solches Wissen recht nothwendig erscheint.

Die dritte Stufe soll das Vereinzelte zusammenfassen, es zu einer Auffassung des Lebens organisiren, um damit die allgemeine Bildung abzuschließen. Sie stellt dadurch auf eine gewisse Höhe des Ueberblicks, durch welchen man erst die Verhältnisse und den Werth des Einzelnen für das Ganze erkennt. Einen solchen Abschluß hat die Realschule nicht, sie bedarf ihn aber, wenn das Wissen ein

lebendiges Erkennen werden, auf Gesinnung, Gemüth und Denken wirken, wenn sie zu allgemeiner Bildung erheben will.

Auf der obersten Stufe betrachtet man die Natur als ein lebendiges, wohlgeordnetes Ganzes, als eine unendliche Entwickelung der Daseinsformen, wobei ein Stoff in den andern übergeht, sich mit andern zu neuen Lebensformen verbindet, sich vollkommener organisirt, sodaß das Einzelne in steter Umwandlung begriffen ist, das Ganze aber in steter ruhiger Dauer sich erhält. Im Nebelflecken beginnt der Sauer-, Wasser- und Stickstoff sich zu organisiren; aus Scheidungen und Verbindungen werden Kometen, Sonnen, Erden und Monde mit ihren festen Stoffen, die im Krystall ihre Organisation vollenden. Daneben beginnt das mikroskopische Thier- und Pflanzenleben mit der Urzelle, die sich immer reicher entwickelt, anorganische Stoffe in organische umwandelt, eine Menge Ernährungs-, Athmungs-, Circulations- und Ausscheidungsorgane erzeugt, wodurch eine unabsehbare Reihe stufenweise vervollkommneter Gebilde entsteht, bis die materielle Schöpfung im Kunstbau des menschlichen Gehirns für unser Wissen seinen Abschluß findet. Um dies leichter aufzufassen, sollte man mit den unvollkommensten, einfachsten Gebilden beginnen und mit dem vollkommensten schließen, mit dem Menschen und seiner Cultur. Dabei lernt der Schüler einen Blick thun in die Weltökonomie, indem er einsieht, wie Eins durch und für das Andere besteht, es erhält und von ihm erhalten wird, wie durchgreifende Gesetze walten, die Wesen sich gegenseitig beschränken, vertilgen oder ernähren, wie das unscheinbar Kleine durch seine Menge gewaltig, jedes Geschöpf für das Ganze nothwendig wird. Das Gesammtleben erscheint daher als eine unabsehbare Kette von Wirkungen und Gegenwirkungen, Ursachen und Folgen. Die Gesetze, nach welchen Weltkörper und Sonnensysteme sich bewegen, walten auch im Sonnenstäubchen, im Blutkörperchen, in den Sporen der Kryptogamen.

V.

Ueber die Behandlung der modernen Sprachen kann ich mich kurz fassen, da ich mich in einem andern Aufsatze darüber aussprechen werde. Die Realschule will keine Sprachforscher, auch keine

Correspondenten und Reisenden bilden, wohl aber die Jugend befähigen, die Sprache der neuen Culturvölker so weit zu verstehen, um die Ideen zu entnehmen, welche in ihrer Literatur niedergelegt sind. Der mündliche und schriftliche Gebrauch ist Nebensache, wenn es auch wünschenswerth bleibt, daß die Jugend sich in der einen oder andern Sprache auszudrücken weiß. Dadurch lernt sie die eigene Sprache in ihrer Eigenthümlichkeit kennen, was seinen Werth hat. Hauptaufgabe bleibt es, die Anschauungsweise jener Völker kennen zu lernen, welche unser modernes Culturleben vertreten, also das Englische und Französische. Beide Völker besitzen eine reiche Literatur, und wenn die Poesie die schwache Seite der Franzosen ist, so glänzt ihre Literatur um so mehr durch Geist, Eleganz und Klarheit der prosaischen Darstellung, namentlich ihre Historiker, Nationalökonomen und philosophischen Schriftsteller. Ihre Literatur war und ist zum Theil noch von Einfluß auf unsere nationale, und die großen politischen und socialen Ideen der Neuzeit gingen von Frankreich aus. Gerade dadurch erwarb sich Frankreich bei allen Völkern Sympathie — Heine, Börne — daß es entschieden die liberalen Ideen aussprach und vertrat, welche unsere Zeit bewegen und erregen. Hoffentlich sind die Deutschen berufen, sie auszuführen. Ebenso geistig vielseitig, gedankentief und in die Gegenwart eingreifend wirkt die englische Literatur.

Soll das Bürgerthum herangebildet werden im Geiste der neuen Zeit, so muß die Realschule moderne Sprachen und Literatur lehren. Wie das Gymnasium mit Hilfe der alten Sprachen in den Geist des classischen Alterthums einzuführen sich bestrebt, so bedarf die Realschule der neuern Cultursprachen. In welchem Umfange sie diese Aufgabe zu lösen vermag, das hängt von mancherlei äußern Umständen ab. Jedenfalls hat sie besonders zu achten auf den Sprach- und Satzbau, auf die verschiedenen Richtungen und den nationalen Geschmack der genannten beiden Völker, auf die charakteristischen Formen der Darstellung und die vorherrschenden Ideen. Die meisten Lesebücher sehen mehr auf Sprachfertigkeit, Unterhaltung oder gar stoffliche Belehrung, was in ein Lesebuch gar nicht gehört. Stellt man die deutsche, englische und französische Literatur der griechischen und lateinischen gegenüber, so ist die Realschule im Vortheil, denn einestheils sind die neuern Sprachen leichter, anderntheils liegen

uns die modernen Ideen näher, werden uns verständlicher und führen unmittelbar in den Geist unseres Jahrhunderts ein.

Ausgerüstet mit Sprach- und Literaturkenntnissen, mit naturwissenschaftlichen Realien, bewandert in der Geographie und Geschichte, kann der Bürgerstand als Träger der modernen Cultur und des öffentlichen Lebens seinen Platz füllen. Wie er den Adel an Kapital und Arbeitskraft weit überholt, wird er auch dem gelehrten Beamtenstande selbstbewußt und ebenbürtig gegenübertreten und den beschränkten Unterthanenverstand ins Reich der Vorurtheile der Beamtenhierarchie verweisen.

Wie kann und soll die Schule für die leibliche und geistige Gesundheit der Kinder sorgen?

I.

Niemand wird bestreiten, daß die Erhaltung der Gesundheit für jeden Menschen die erste Sorge ist. Der Staat hält es für seine Pflicht, eine besondere Gesundheitspolizei herzustellen. Werden Kinder krank, so schicken die Eltern zum Arzt, ja sie verzärteln und verweichlichen ihre Kinder, um sie gesund zu erhalten. Ob dieselben Kinder aber im Schullokal krank werden oder gesund bleiben, danach fragen weder die Eltern, noch viel weniger die Schulräthe. Die Kirche macht Erhaltung der Gesundheit zur Pflicht, aber um gesundheitzerstörende Schulen kümmert sie sich nicht, denn der Herr Pfarrer wohnt ja behaglich und hütet sich, die Schule oft zu besuchen, weil ihm deren Dunst und Duft, Hitze und Atmosphäre unerträglich sind. Die Kinder können stundenlang sitzen in verdorbener Luft, das kümmert den geistlichen Herrn nicht, er retirirt in bessere Luft und dankt Gott, wenn er sein Amt des Schulbesuchs lebendig überstanden hat. Wenn es die vielgerühmte Cultur unserer Zeit erst dahin gebracht hat, daß man praktische Lehrer zu Schulinspectoren macht, daß man Aerzten die Aufsicht über die Gesundheitszustände der Schulen überträgt und die Consistorialräthe beiseite schiebt als Ignoranten in diesem Fach, dann wird auch die Gesundheit in den Schulen ihre Beachtung finden. Man mordet und entnervt die Jugend in den Schulzimmern, die überzärtlichen Väter aber scheuen sich, wenn sie im Gemeinderath sitzen, Geld zu bewilligen für gesunde Schullokale. Freilich sterben die Kinder nicht in der Schule, aber daß sie sich

Krankheitsstoff ansammeln, disponirt werden zu einer Menge von Krankheiten, daß sie geistig das nicht leisten können, was sie leisten sollten, weil Kohlensäure u. s. w. die Nerven herabspannen, die Verdauung, das Athmen gestört werden, das bedenken die Eltern nicht, weil sie es nicht wissen und nicht glauben, da noch nie ein Kind infolge der schlechten Schulstubenluft gestorben ist.

Welchen Werth hat denn die Phrase der Humanität, wenn Schulvorstände, Stadtverordnete und Schulcommissionen nicht einmal den Muth oder die Einsicht haben, für die Gesundheit ihrer eigenen Kinder zu sorgen? In Gefängnissen trägt man Sorge für das Wohlergehen der Verbrecher, aber auch auf Schulen dieselbe Sorgfalt zu verwenden, fällt den Schulvorständen nicht ein, das kostet Geld. Mögen die eigenen Kinder verkommen dabei, das schadet nichts, denn man kann ja nicht nachweisen, wie in der verdorbenen Luft, bei unzweckmäßiger Beleuchtung, naturwidrigen Bänken Unterleib, Lunge und Auge abgeschwächt werden, also bei Krankheitsfällen keinen energischen Widerstand zu leisten vermögen.

Wohlan, ihr Eltern und Lehrer, erbarmt euch der Jugend, eurer eigenen Kinder, verkrüppelt, verstümmelt und entnervt sie nicht! Denkt daran, wenn ihr bei öffentlichen Prüfungen erscheint, wie euch die Hitze belästigt, wie ihr Mütter mit eurem Fächer wedelt, wie ihr froh seid, wenn es vorbei ist und ihr aus dieser auflösenden Atmosphäre herauskommt. Denkt doch nur daran, daß eure Kinder täglich sechs lange Stunden in dieser vergifteten Luft sitzen müssen, daß sie dabei denken, aufmerksam sein und lernen sollen! Habt ihr kein Erbarmen mit euren Kindern, wenn sie sechs Stunden sitzen ohne Stütze für die Füße, für Rückgrat und Schultern, wenn sie Schelte und Strafe bekommen, weil sie nicht gerade und stramm sitzen, wenn sie infolge des Mangels an Raum nicht ordentlich schreiben können, wenn sie wegen schlechter Stellung und Blendung an der Schultafel das Angeschriebene oder Vorgezeichnete nicht sehen können und doch wissen sollen, was angeschrieben wurde, und dafür bestraft werden, daß die Wandtafel am unrechten Orte hängt?

Wenn ich als Lehrer und Director die Klassen inspicirte, so habe ich meine Aufmerksamkeit darauf gerichtet, zu untersuchen, ob man von jeder Seite Angeschriebenes lesen kann, und habe gefunden, daß höchstens ein Drittel der Schüler sieht, was an der Tafel steht oder dort gezeigt wird. Seitwärts Sitzende haben ein falsches Licht

und sehen nichts. Weiter habe ich den Einfluß der Hitze beobachtet. Einige kommen dicht neben den Ofen, Rückgrat und Kopf leiden infolge der Congestion. Die vorn Sitzenden frieren und befinden sich in fortwährendem Zug von den Fenstern zur Thür. Ich machte einst einen Schulvorsteher darauf aufmerksam, aber dieser, ein gewesener Normalschüler, begriff meine Fürsorge nicht, er berechnete nur: 60 Schüler müssen in die Klasse, das gibt so und so viel Schulgeld, und damit war sein pädagogischer Verstand zu Ende. Wie die Schüler zurecht kommen, die am Ofen oder im Zuge sitzen müssen, was deren Gesundheit leidet, davon hatte der Schulvorsteher keine Ahnung, das hielt der Mann, für den Schulgeld Zweck zu sein scheint, jedenfalls für Pedanterie oder übertriebene Humanität. Für einen Platz neben dem Ofen muß der Vater 115 Gulden zahlen. Wie soll denn aber der in Gluthitze Sitzende lernen? Er hat ja Kopfschmerzen! Schadet nichts, er muß zahlen! So entscheidet der reine Unverstand über Gesundheit, Wohl und Wehe der Kinder. Es gibt viel Leichtsinn in der Welt, aber der, welcher mit der Gesundheit der Kinder spielt, ist der unverantwortlichste, er ist ein Verbrechen, ein stiller Mord. Straßen reinigt und beleuchtet man, man sorgt für deren Ventilation, aber an angemessene Beleuchtung der Schulzimmer, an gesunde Luft in denselben denkt man nicht, man schickt die eigenen Kinder in den Dunst und Qualm und wundert sich, wenn sie krank werden und wenig lernen. Warum? Die Eltern verstehen das nicht, denn keine Schule belehrt über die Erfordernisse der Gesundheit.

Wer jemals eine Schule besucht hat, wird sich erinnern, welcher Dunst ihm beim Eintritt entgegenschlug, und wie froh er war, wenn er beim Herausgehen bessere Luft athmen konnte. Aber wer hat denn daran gedacht, wie es möglich sein soll, daß bei solcher nervös abspannenden Atmosphäre die Jugend lernen, also nervös thätig sein soll? Lehrer und Schüler werden matt. Es kann nichts geleistet werden, ein ungeheures Kapital an Zeit geht verloren. Das berechnet man eben nicht, denn die Zeit hat man scheinbar umsonst, obschon sie das theuerste Kapital in der Welt ist. Die Kinder sterben nicht in der Schule, werden dort nicht krank, damit ist das Gewissen abgefunden. Ob sie aber eine Anlage zu Rückgratsverkrümmung, zu Brust- und Unterleibskrankheiten mit nach Hause bringen

das läßt sich statistisch nicht nachweisen. Daß sie weniger lernen, ließe sich schon klar machen, aber — sie lernen ja doch etwas.

Endlich haben sich doch einzelne Städte und Staaten aufgerafft und den Gesundheitszustand in den Schulen untersuchen lassen, wobei Würtemberg und die Schweiz vorangingen, was ihnen Ehre macht, und da sind denn die nachtheiligen Wirkungen unserer Schulzimmer mit ihrer falschen, unzureichenden Beleuchtung, die gesundheitsmörderischen Schulbänke und Schultische, der augenverderbliche Anstrich der Wände und Decke zum Vorschein gekommen. Man entsetzt sich über die Menge der Kurzsichtigen, der Rückgratskranken u. s. w., die da vorgefunden wurden. Wie fühlen wir Culturmenschen des neunzehnten Jahrhunderts uns empört, wenn wir lesen, daß die Semiten des alten Orients ihre Kinder dem Moloch opferten! O ihr zarten Seelen, welche Katakomben von Kindern opfert ihr denn in euren Schulzimmern mit ihrer verdorbenen Luft, wie viel gesunde Augen und Lungen opfert ihr, um Geld zu sparen! Eure Kasernen und Arsenale, eure Zucht- und Irrenhäuser sind Paläste, eure Schulen aber, in welche ihr eure Kinder schickt, hauchen Gift aus, sind voll Dunst und übler Gerüche, ohne ausreichendes Licht, der Abort neben dem Lehrzimmer, wie es im neuen Gebäude der Pester Handelsakademie zu sehen und zu riechen ist. Zugluft von allen Seiten, nirgends ein Athemzug reiner Luft.

O ihr Eltern, habt Erbarmen mit euren Kindern, opfert sie nicht dem Moloch eines ungesunden Schulzimmers, sondern greift in den Seckel und sagt: Mein Kind soll gesund bleiben, gesunde Luft athmen, da zahle ich, was es kostet! Was kostet euch der Arzt, der das gut machen soll, was das Schulzimmer verdarb? Nehmt die Hälfte, baut ein gesundes Schulhaus und ihr habt gesunde, kräftige Kinder. Wollt ihr das nicht glauben, wohlan, so geht nur einen Tag in die Schule, an einem warmen Sommer- oder kalten Wintertage, und ihr werdet sagen: Das halte ich nicht aus, da gehe ich morgen nicht wieder hin! Aber eure Kinder müssen jahrelang hingehen. Vom Lehrer, seiner Gesundheit und Geistesfrische rede ich nicht, denn der wird ja bezahlt und muß sich das gefallen lassen, daß er seine Lunge abnutzt.

II.

Genug der Klagen! Was ist zu thun, um dem socialen Uebel zu steuern? Zunächst Zweierlei! Man soll die Jugend — wo es geht, durch populäre Vorträge auch die Eltern — unterrichten darüber, was gesund und ungesund ist, und soll den Kreis- und den Stadtphysikus beauftragen, die Schulen zu revidiren, um das namhaft zu machen, was sich Gesundheitnachtheiliges findet in der Schule.

Unterrichten soll man über Erhaltung der Gesundheit, und zwar zunächst die Lehrer, dann die Jugend, damit ein verständiges Geschlecht herangebildet werde. Das nächste Wissen sollte darin bestehen, zu erfahren, was die Gesundheit erhält oder verdirbt. Bisher hat die Schule dazu keine Zeit. Sie lehrt von Afrika, Palmen, Schlangen, Löwen, Chinesen, Nebukadnezar, Marius und Sulla, aber für Gesundheitspflege hat sie keinen Raum in ihrem Lehrplan. Daher wissen die Eltern nichts und achten auf die Gefahren nicht, denen ihre Kinder in dem ungesunden Schulzimmer ausgesetzt sind. Statt der Kirchenlieder, der sagenhaften Geschichten von den Patriarchen und Sultanen der Juden mitsammt ihrem Harem und ihren Palastintriguen setze man Gesundheitslehre in den Lehrplan.

Jedenfalls darf man es als Eigenthümlichkeit unserer Cultur betrachten, daß man es von Staatswegen für nothwendig erachtete, die Bordelle, die dem Staate Geld einbringen, polizeilich durch Aerzte zu überwachen, aber um die Schulen kümmert sich kein Physikus, denn dazu hat er kein Recht. Also in unsern modernen Staaten sind für den Finanzminister die Unzuchtshäuser wichtiger, namentlich wo es Kasernen und Leutnants gibt, als Schulhäuser, denn Unzuchtshäuser bringen dem Staat, der Inbegriff der Sittlichkeit ist — so lehrt man auf Universitäten — Geld ein, dagegen kosten Schulen Geld. Der Sträfling im Zuchthaus kostet mehr als der Lehrer, erhält seine gute Kleidung, Heizung und andere Pflege, wogegen der Lehrer sich Alles erst sauer verdienen muß, wenn er es auch so haben will. Mit andern offenen Worten muß man sagen, daß ein Verbrecher im Zuchthaus besser lebt als ein Lehrer unter mühevoller Arbeit, unter Verdruß und Sorgen aller Art. Nun wundert man sich, wenn Tausende von Lehrerstellen leer stehen. J a, s c h ä m t s i c h d e n n d e r S t a a t n i c h t, e i n e n L e h r e r s c h l e c h t e r z u s t e l l e n a l s e i n e n V e r b r e c h e r? Der Weichensteller einer

Eisenbahn tauscht mit keinem Volksbildner. Man nennt dies Civilisation, die mit einem allgemeinen moralischen Bankrott endigen könnte.

In jeder Schule sollten der menschliche Körper und seine Organe beschrieben werden und Abbildungen an der Wand hängen. Bock, Reclam, Pistor, Oesterlen u. A. haben genug Material dazu geliefert, was etwa in der Schule zu lehren ist, nicht blos in Bezug auf die einzelnen Organe, ihre Thätigkeit, Zwecke und das, was ihnen schadet, sondern auch auf Wohnung, Kleidung, Nahrung, Waschen, Abhärtung u. s. w. Wie wenig Menschen haben irgend eine klare Vorstellung vom Auge, vom Sehen, den Wirkungen des Lichtes auf das Auge, wissen dasselbe also nicht zu schonen, und als Folge davon werden alle Jahre mehr Kinder und Erwachsene kurzsichtig. Abgesehen davon, daß ein Kurzsichtiger manche Arbeiten gar nicht oder ungenügend verrichten kann, also arbeitsunfähig wird, entgeht ihm einer der edelsten Genüsse, der Anblick der Natur und ihrer unerschöpflichen Schönheit, vermag er manche Gefahren nicht rechtzeitig zu bemerken und kommt im Umgange mit Andern in vielfache Verlegenheiten. Wie muthwillig stumpfen Viele ihre Tastnerven ab, ja waren doch die Lehrer vor nicht allzu langer Zeit so grausam, daß sie auf die Fingerspitzen (Katzenpfötchen) Stockstreiche gaben, also möglicherweise einen Sinn tödteten. Wie ängstlich sperren sich Bauern und Bürger im Winter gegen die kalte Luft ab und sitzen Monate lang in verdorbener Luft, kleiden sich überwarm, gehen aus überheizten Zimmern ins Kalte hinaus, mißbrauchen zum Nußknacken und Riemenlösen oder Pfropfenziehen ihre Zähne und jammern hernach, daß sie an Zahnweh leiden müssen und kein Mittel helfen will. Natürlich bleibt ein verdorbener Zahn krank und fällt vor der Zeit aus. Nicht minder Viele berauben sich der Haare infolge naturwidriger Behandlung derselben und können nicht begreifen, warum ihnen so viel Haare ausfallen. Wie viele Krankheiten entstehen durch Diätfehler, welche der Arzt mit vieler Mühe heilt. Warum unterrichtet man nicht über Magen, Verdauung, Blutumlauf, Blutbereitung u. s. w., dann würde auch das Vorurtheil von dem Nutzen regelmäßigen Aderlassens schwinden. Wie verkehrt werden meistentheils Kinder ernährt und gekleidet, weil die Eltern von einer naturgemäßen Kinderdiät auch nicht das Geringste wissen. Auffallen muß es, daß man in unserer materialistischen Zeit durchaus nicht daran denkt, durch

Unterricht dem Menschen Mittel an die Hand zu geben, wie er seine Gesundheit erhalten und kräftigen kann.

Nicht minder auffallend bleibt es, daß weder Staat noch Gemeinden Sorge treffen, die Schulen von Zeit zu Zeit vom Stadtphysikus besuchen zu lassen, damit er erforsche, ob und wobei die Gesundheit der Kinder gefährdet wird. Die Kinder werden von den Eltern als ihr kostbarstes Gut betrachtet, und doch läßt man sie Jahre lang in ungesunden, dunkeln, überfüllten Lehrzimmern weilen, an brustverderbenden Tischen sitzen, augenverderbende Schulbücher benutzen. Der Physikus soll auf alle diese Dinge, Beschaffenheit der Bänke und Tische, Angemessenheit derselben für Alter und Größe der Kinder, Anstrich der Wände, Ventilation und Heizung, Haltung des Körpers beim Lesen und Schreiben u. s. w. achten, Anordnungen dagegen treffen und von Obrigkeitswegen der Schulvorstand verpflichtet sein, für die Ausführung jener Anordnungen Sorge zu tragen. Einige Städte sind bereits mit einem guten Beispiel vorangegangen, mögen andere nachfolgen. Ich kann mich nicht erinnern, jemals gehört zu haben, daß ein inspicirender Schulrath sich darum gekümmert habe, ob die Utensilien der Schule zweckmäßig sind. Nur das würtembergische Ministerium hat solche Vorschriften für das ganze Land gegeben, was als Fortschritt freudig anzuerkennen ist.

Man kann dagegen einwenden, daß es nicht möglich ist, sofort viele Neuerungen vorzunehmen, neue Schulhäuser zu bauen u. s. w. Dies mag bis zu einer gewissen Grenze begründet sein, kann aber nicht hindern, jede vorkommende Gelegenheit zu benutzen, um Verbesserungen anzuwenden. Es muß ja das Schulzimmer doch wenigstens jährlich einmal angestrichen werden, man braucht von Zeit zu Zeit neue Bänke und Tische, auch dürfte es nirgends unmöglich sein, Ventilation anzubringen, für ausreichendes Licht und richtige Beleuchtung zu sorgen. Geschieht dies nicht, so verschuldet dies nur die Sorglosigkeit und Unwissenheit der Schulvorstände. In Pest hat man z. B. ein sehr großes Schulhaus gebaut, und als es fertig war, beschwerte sich der Lehrkörper, daß die Lehrsäle in jeder Beziehung unzweckmäßig seien. Da standen die weisen Herren Erbauer, wunderten sich und beschlossen, das Haus wieder zu verkaufen, um an einem zweckmäßigern Ort ein zweckmäßigeres Gebäude zu errichten. Sie hatten es nicht der Mühe für werth gehalten, Sachverständige vorher um Rath zu fragen, sondern meinten: Ein Haus

ist ein Haus; wenn es nur so und so viel Lehrzimmer hat, so muß es brauchbar sein. Daß man auch an die Gesundheit der Jugend, an leichte Aufrechterhaltung der Disciplin denken muß, war keinem Baurath eingefallen. Solcher Beispiele mögen sehr viele vorkommen, weil die Kenntnisse fehlen.

III.

Es liegt nicht in der Macht der Lehrer, zum Bau besserer Schulhäuser zu zwingen, aber sie können Vieles thun, um vorhandene Uebel zu verringern. Zunächst sollen die Fenster so lange geöffnet bleiben, als nicht unterrichtet wird, damit frische Luft in das Zimmer eindringe. Wo es die Oertlichkeit und die Witterung gestatten, kann auch ein Fenster während des Unterrichts offen bleiben, wenn im Fenster selbst kein Ventilationsapparat angebracht ist. Dauert der Unterricht vier Stunden hinter einander, so soll in der Mitte der Zeit eine Pause von einer Viertelstunde eintreten, damit die Kinder ihr Frühstück essen, im Hofe sich ergehen und während dieser Zeit Fenster und Thüren geöffnet werden, um die verdorbene Luft auszutreiben durch frische. Nach jeder Lehrstunde muß eine Pause eintreten, damit das Gehirn der Jugend sich erhole, auch müssen die Lehrgegenstände wechseln, damit die Richtung des Denkens wechsele, andere Hirnorgane in Thätigkeit treten und die angestrengten sich ausruhen. Bei kleinen Kindern, denen das Stillsitzen lästig wird, nehme man von Zeit zu Zeit passende gymnastische Uebungen vor, Recken der Arme und Beine, Aufstehen und Niedersetzen, Rechtsum und Linksum.

Fußbänke sollten an keinem Schultisch fehlen, weil sie das Geradesitzen möglich machen und das Vorhängen des Oberkörpers, sowie das Eindrücken der Brust und des Unterleibes hindern. Beim Lesen hat der Lehrer streng darauf zu halten, daß das Buch in die richtige Stellung vor das Auge gebracht werde, damit die Kinder den Kopf nicht beugen, kurzsichtig werden, die Brust einklemmen und Blutandrang nach dem Kopfe bekommen. Ist es nicht möglich, die Wandtafel an einer Stellung anzubringen, wo schief auffallendes Licht vermieden wird, so benutze man zwei Wandtafeln, damit alle Kinder Angeschriebenes sehen können. Bei Landschulhäusern findet man

häufig Bäume vor den Fenstern oder Weinranken um dieselben, wodurch bei trüben Tagen das Zimmer verdunkelt wird. Diese Lichtauffänger müssen entfernt werden. Die meiste Aufmerksamkeit verdient die Körperhaltung beim Schreiben. Hier soll der Lehrer mit unerbittlicher Strenge darauf sehen, daß eine naturgemäße, gesunde Körperhaltung Gewohnheit wird. Auge, Brust und Leib dürfen dabei nicht leiden. Leider wird in den Schulen beim Schreiben darauf nicht geachtet, wie die Kinder sitzen, daher gewöhnen sich die meisten eine verkehrte, nachtheilige Haltung des Kopfes, der Arme, des Oberkörpers an, die sie hernach nie wieder loswerden können. Manche bilden beim Schreiben geradezu Caricaturen. Nicht blos der Schreiblehrer, sondern alle Lehrer sollten daher auf die Haltung beim Schreiben mit der größten Gewissenhaftigkeit achten, um die Jugend vor schlechter Angewöhnung zu sichern.

An jeder Schule sollte man ferner streng darauf halten, daß keine Bücher mit kleinem Druck benutzt werden, wie man denn alte und neue Classiker und Wörterbücher der Billigkeit wegen in kleinster Schrift ausgegeben hat. Zwar darf die Schule über den Geldbeutel der Eltern nicht verfügen, aber von der andern Seite hat sie die Pflicht, auf die nachtheiligen Folgen des zu kleinen Druckes hinzuweisen, namentlich in griechischen und hebräischen Büchern, deren Buchstaben an und für sich die Augen angreifen. Frisches Wasser sollte in keiner Schule fehlen, namentlich an heißen Sommertagen.

Es ist von einigen Seiten der Vorschlag gemacht, die Schulstunden zu verkürzen, namentlich die Nachmittagsstunden ausfallen zu lassen, und in einigen Privatanstalten wird im Sommer des Nachmittags im Freien unter schattigen Bäumen unterrichtet. Abgesehen von den Störungen und Zerstreuungen, die da vorkommen mögen, läßt sich so etwas nur in einem kleinen Pensionat ausführen und auch da nur einige Monate hindurch. Turnen und Baden dagegen sollten in die Lehrstunden insofern aufgenommen werden, als die Lehrer zu gewissen Zeiten ihre Klasse zum Bade führen müssen, wogegen dann der Nachmittagsunterricht ausfällt. Dasselbe sollte beim Turnunterricht der Fall sein, daß nämlich stets ein Lehrer inspicirt, da jener jetzt wohl überall obligat ist. Will man folgerichtig verfahren, so sollte wenigstens in den Städten der Turnunterricht in ein vollständiges Exerciren umgewandelt werden, auf welches man einige Nachmittage verwendet, wie es in der Schweiz eingeführt ist. Ob

dies mit oder ohne Waffen geschehen soll, darüber wage ich nicht zu entscheiden, mir scheinen die Uebungen im Marschiren, Schwenken und den sogenannten Formationen auszureichen. Waffen passen nur in die Hand von Erwachsenen. Hat aber die Jugend in der Schule jene Uebungen des Marschirens gelernt, so läßt sich in der Schule selbst die Disciplin viel leichter führen, und wenn die Jünglinge dann ins Heer eintreten, brauchen sie nur den Gebrauch der Waffen und den Felddienst zu erlernen, werden also früher ausgebildet, die Streitfrage über die Länge der militärischen Dienstzeit löst sich leichter, und werden dabei dem Volksvermögen jährlich Millionen erspart, werden Millionen verdient von denen, die kürzere Zeit dienen, also länger in irgend einer Stellung sich ihren Unterhalt erwerben können. Wenn man von „einem Volk in Waffen" spricht, so könnte und sollte man mit der Schuljugend anfangen, für welche das Turnen und Exerciren, kleine Uebungsmärsche treffliche Mittel zur Abhärtung, zur Gewöhnung an körperliche Anstrengung und zur Befestigung der Gesundheit geben würden, wie denn Fechtübungen den Abschluß des Turnunterrichts bilden sollten. Vorläufig werden die Directoren und Schulräthe davon nichts wissen wollen. Die nachfolgende Generation denkt vielleicht anders. Das Turnen war ja lange genug als staatsgefährlich verboten, und jetzt ist es Pflicht, geradezu Zwang.

An höhern Schulen hat man für die Oberklassen die Sitte eingeführt, einen Ferialtag in jeder Woche zu geben, damit diese Zeit auf Privatstudien und zur Anfertigung größerer Arbeiten verwendet werde. Wieder an andern fällt bei großer Hitze nachmittags die Schule aus oder werden jährlich ein- bis zweimal gemeinsame Spaziergänge vorgenommen, die gewöhnlich sehr langweilig ausfallen und mit der Einkehr ins Wirthshaus endigen. Dies Alles sind nur Nothbehelfe, denn die Frage ist die, schadet es der Gesundheit, wenn die Jugend täglich sechs Stunden im Schulzimmer sich aufhalten und sich geistig anstrengen muß? Auf diese Fragen können nur Statistik und ärztliche Erfahrung antworten. Die Erfahrungen in den letzten Kriegsjahren haben gezeigt, daß die studirende Jugend und ihre Lehrer große Ausdauer bewährten und Kriegern andern Standes nicht nachstanden. Rechnet man dazu, wie die Wohnungen des wenig bemittelten Mittelstandes beschaffen sind, die man gerade nicht gesund nennen kann, daß die Jugend sich viel im Freien herumtreibt, so wird man vor Uebertreibungen sicher sein. Der menschliche Körper

besitzt bekanntlich ein großes Accommodationsvermögen, mit dessen Hilfe er sich auch ungünstigen Verhältnissen anpaßt. Aerzte urtheilen oft nach Theorien und unterschätzen dabei die Reactionskraft des Organismus.

In einem gesunden Leibe nur kann eine gesunde Seele wohnen, lautet der griechische Gemeinplatz, der an Unbestimmtheit nichts zu wünschen übrig läßt. Gibt es auf Erden überhaupt einen gesunden, d. h. durchaus normalen Leib? Was ist denn eine gesunde Seele? War Schiller nicht mehr krank als gesund, und trotzdem dichtete er Meisterwerke! Soll ich an Heine, Mosen, Ludwig u. A. erinnern, die im kranken Leibe eine frische, schöpferische Seele beherbergten? Wenn man jetzt in den Schulen eine Menge Schwächlinge findet, so sollte man auch untersuchen, ob es früher anders war, wie viel Krankheitsanlagen ererbt, also nicht erst in der Schule geholt wurden, wie weit überhaupt die Untersuchungsmethode fehlerlos war. Schon der alte Nestor klagt, daß die Jugend zu der Zeit, als er jung war, kräftiger, stärker und tüchtiger erschien, und Jedermann glaubt heute noch, daß die Schulkinder jetzt kleiner sind als in der Zeit, als er die Schule besuchte. Meinen doch selbst oft Lehrer, früher bessere Schüler gehabt zu haben. Jugend bleibt in Ewigkeit Jugend, und Generationen wechseln wie die Ernte, die in dem einen Jahre vorzüglich, im andern mittelmäßig, im dritten gar schlecht ausfällt. Es gehört viel psychologisches Material dazu, ehe man bestimmt nachweisen kann, ob es mit der Gesundheit der Jugend rückwärts oder vorwärts ging mit der Zeit. Stoy und Barth†olomäi haben solches Material zu sammeln versucht, aber wenig Unterstützung gefunden, vielleicht weil die Sache noch nicht reif ist, d. h. psychologische Studien unbekannte, überflüssig scheinende Dinge für den „Praktiker“ zu sein scheinen.

Der Vorschlag, die täglichen Schulstunden zu verkürzen, dürfte vorläufig unausführbar bleiben. Denn bei dem Anwachsen der Lehrstoffe wäre eine Verlängerung der Schulzeit nothwendiger, auch ist es bereits Sitte geworden, daß die Schulzeit für viele Familien als die Ruhezeit betrachtet wird, weil die Kinder nicht lärmen und allerlei Unfug treiben. Zwar hat Alles seine Zeit, und ein Kind lernt möglicherweise in kürzerer Zeit ebenso viel als ein anderes in längerer Zeit; aber so etwas darf man nur unter besondern günstigen Umständen erwarten. Bleiben Lehrer, Lehrstoffe und Lehr-

methoden dieselben, so muß auch die Zeit unverkürzt beibehalten werden. Denn wie im Alltagsleben, so hat man auch in der Schule den Mittelschlag als Hauptmasse vor sich, nach welcher man sich also zu richten hat.

IV.

Der Antrag auf Verkürzung der Unterrichtszeit kann nur dann als berechtigt Anerkennung finden, wenn physiologisch und psychologisch nachgewiesen wird, daß eine längere Unterrichtszeit nachtheilig auf das Gehirn wirkt. Ueberhaupt soll man die ganze Frage wegen der Gesundheitspflege mehr auf das Psychische als auf das Physische anwenden. Ueber das letztere verfügen oft Verhältnisse, die außerhalb der Macht der Schule liegen, dagegen fällt den Physiologen die entscheidende Antwort zu. Leider liegt aber gerade über die Hirnentwickelung der Jugend sehr wenig Material vor. Ein Wiener Arzt hat ein lesbares, lehrreiches Büchlein geschrieben über die Entwickelung des jugendlichen Denkens, welches viel treffliche Winke und Bemerkungen enthält, aber doch nur auf einseitigen Erfahrungen beruht und der physiologischen Begründung entbehrt, auf welche Burdach tiefer eingegangen ist.

Burdach weist nach, wie noch eingehender Brücke, in welchen Monaten die Kinder die einzelnen Buchstaben auszusprechen vermögen, wie mit Anfang des dritten Jahres schon die Satzbildung beginnt, indem ein Substantiv mit einem Infinitiv verbunden wird, worauf es das Kind zum Flectiren und zur zusammenhängenden Rede bringt. Im fünften Jahre zeigt es Neigung, einer Erzählung zu folgen, erweitert diese nach seiner Phantasie, zeigt Wißbegierde, will den Grund der Erscheinungen erfahren und plagt die Erwachsenen mit Fragen, auf welche diese keine Antwort zu geben vermögen. Dabei entwickelt sich ein lebhaftes Gedächtniß und vermehrt sich schnell der Sprachschatz.

Die wahre Gesundheitspflege kann vorzugsweise nur die geistige sein, welche man dadurch erreicht, daß die Lehrstoffe dem Alter und Geschlecht der Jugend angemessen sind. Folgen wir Burdach und Ideler.

1. Bis zum achten Jahre gehört das Kind der Mutter oder dem Kindergarten und dem Spiele an, wobei es sich von selbst geistig entwickelt. Im vierten und fünften Jahre beginnt das Kind Versuche im Abstrahiren, es lernt zählen, unterscheidet Einzelnes von der Gattung, lernt durch Umgang fremde Sprachen, merkt sich die Namen der Gegenstände, aber auch viele Dinge dem Namen nach, errathet aus Geberden und Bewegungen den Sinn der Wörter und unterscheidet Eigenschaften der Dinge vom Dinge selbst. Dies Alles lernt das Kind von selbst, gebraucht Casus, Modus und Tempus durch Sprachtakt, und im Umgange mit der Mutter und dem Kindermädchen lernt es sogar in mehreren Sprachen, ohne sich zu irren. Durch die Sprache werden die Vorstellungen klarer, ausgeprägter, von den Sinnen unabhängiger, verknüpfen sich mit einander zu Urtheilen, indem aus Vergleichungen neue Vorstellungen gebildet werden. Das Kind faßt Aehnlichkeit leicht auf, wird witzig und naiv. Das Spiel ist die Schule der Kindheit. Das Kind hat keine Sorgen um das tägliche Brod, es will aber seine Kraft anwenden und üben ohne bestimmten Zweck. So entsteht das Spiel, eine Sinnenlust, wobei das Kind Phantasie und Erfindungsgeist und Denken entwickelt und zum Bewußtsein seiner Kraft gelangt. Die Spielzeuge sind die liebsten, welche das Kind sich selbst erfindet, weil dabei die Phantasie am thätigsten wirkt. Sie versetzt in Lagen und Begebenheiten, in denen Gemüthszustände hervorgerufen werden, da fängt das Kind auch an, Häuser und Inseln zu bauen, zu malen, hört anschauliche Märchen und Fabeln gern, betrachtet gern Bilder, liebt Wunderbares und Ungewöhnliches und stellt endlich seine Phantasiegebilde als wirkliche Begebenheiten dar.

Die Stimmung der Kinder ist eine lebhafte, heitere, abends werden sie oft ausgelassen. Sie lieben aber auch an andern Menschen das Heitere, lieben das Schöne, aber nur in Nachbildungen im Kleinen; dagegen erregen Liederchen und kleine Erzählungen Wohlgefallen und zeigt sich lebhafter Sinn für Takt und Ordnung. Lästig werden Kinder oft dadurch, daß sie Alles, was ihnen gefällt, in die Hände nehmen wollen. Denn das Kind ist noch egoistisch, ohne Mitgefühl, grausam gegen Thiere, sucht Vieles durch Eigensinn zu ertrotzen, unterwirft sich dagegen den Geboten der Eltern im Gefühl der Abhängigkeit von denselben. Hat es seine Pflicht gethan, so erwartet es Lob und Liebkosung. In der Strafe sieht es eine

nothwendige Folge, erwartet aber Schonung, wenn es Reue zeigt, wird dagegen empört und boshaft, wenn man es unbarmherzig abstraft oder es vor Zeugen straft, wodurch sein Ehrgefühl verletzt wird.

Bekanntlich besitzen die Kinder einen starken Geselligkeitstrieb, welcher, zunächst auf sinnliche Lust gegründet, ein sympatisches Gefühl zum Grunde hat und die Sittlichkeit entwickelt. Das Kind sucht Genuß im Verkehre mit Andern, will gefallen und hervortreten. Fremden Personen und Kindern naht es sich anfangs schüchtern, bald aber wird es zutraulich, und das Spiel beginnt. Bald will dabei jedes Kind seinen Willen haben, das Beste sich aneignen, und das Spiel hört auf, indem der Schwächere benachtheiligt wird und nicht mehr mitspielt. Nach und nach verlernen die Kinder diese Untugend, schließen Unverträgliche vom Spiele aus und fügen sich in die Ordnung, um sich das Spiel nicht zu verderben.

Außerordentlich groß ist der Thätigkeitstrieb, da das Kind seine Kräfte üben, die Sinne schärfen, das Gedächtniß bereichern, über Vieles Auskunft und Klarheit haben will. Es macht sich daher immer zu schaffen, hüpft und springt, lärmt aus Lust am Lärm, zerstört und neckt gern aus Muthwillen oder Schadenfreude, bekritzelt Alles, ahmt Alles nach und hat stets etwas zu fragen.

Knaben sind schwerer als Mädchen, fassen schwerfälliger auf, verarbeiten aber das Gelernte besser, treten selbstständiger auf. Der Knabe liebt lärmende Spiele, schafft und zerstört wieder, er will seine Kraft zeigen und verwenden, das Mädchen zieht anmuthige Spiele vor, ordnet, verschönert und erhält. Es ist sinniger, betrachtet mehr die feinern Züge, ist schlau, erreicht durch Bitten und Schmeicheln, wo der Knabe trotzig verlangt oder abweist. Mädchen lernen früher sprechen als Knaben, betonen besser und geben ihrer Sprache Ausdruck. Der Knabe spielt Reiter und Soldat, das Mädchen dagegen Mutter. Es meidet das Rohe, dem Knaben ist das Stille zuwider, das Mädchen tritt gern als Sittenrichter auf, der Knabe will sich durch Muth und Kraft auszeichnen. Geschwister vereinigen sich oft zu gemeinsamen Spielen, indem eins dem andern hilft und endlich ein Spiel folgt, bei welchem jedes die ihm angemessene Rolle spielt.

Diese feinen psychologischen Zeichnungen, wie sie Burdach entworfen hat, zeigen die Bahn, welche die Kleinkinderschule wandeln

soll, wenn sie naturgemäß verfahren will. Leichte Erzählungen, Liederchen und Spiele sind die Stoffe, mit denen man Kindern Unterhaltung verschafft, an denen sie Gefallen finden und sich durch solche geistige Uebungen entwickeln. Man soll die Kinder spielen lassen, nicht für sie Spiele erfinden und arrangiren, sondern hier und da nur nachhelfen. Denn ein systematisch berechnetes Spiel ist eine Lehrstunde. Man „merkt die Absicht und wird verstimmt". Die Kinderschule soll keine Spielverderberin, keine systematische Lehranstalt sein, sondern die jungen Geister durch angemessene Geistesnahrung sich naturgemäß entwickeln lassen, wie die jungen Körper mit ihren schwachen Zähnen und Verdauungsorganen eine leichte Nahrung verlangen und öfter Hunger haben, weil sie auf einmal nicht viel verdauen können.

2. Es ist viel darüber gestritten, mit welchem Jahre die Kinder fähig sind, einen methodisch geordneten Unterricht zu vertragen. Die Gesetzgebung schreibt das sechste und siebente Jahr vor, die Physiologie das achte, weil dann erst der Bau des Gehirns vollendet, Schädel, Zähne, Eingeweide und andere Organe mehr ausgebildet sind, das Kind also in die Periode der Jugend tritt, welche bis zum vierzehnten und sechzehnten Jahre reicht, wo mit der sich regenden Pubertät ein neuer Lebensabschnitt beginnt.

In dieser Periode der ersten Jugend beginnt der Ernst des Lebens, die Vorbereitung auf den Beruf, der Zwang des Lernens. Die Kräfte und Thätigkeiten werden auf ein bestimmtes Ziel, auf den einstigen Broderwerb, gerichtet, das Spiel wird beschränkt, die Pflicht tritt ein. Knabe und Mädchen scheiden sich jetzt entschieden in Neigung und Kraft. Das Mädchen entwickelt sich früher als der Knabe. In dieser Periode schwinden manche Krankheiten, andere stellen sich ein, der Körper entwickelt sich schnell, daher große Eßlust, Vorliebe für Obst, Süßigkeiten, Mehlspeisen. Athmung und Blutumlauf werden kräftiger, Knochen und Haut fester, die Unterleibsorgane thätiger, Kopf und Gesicht nehmen bleibende Form und Züge an, die Milchzähne werden durch bessere ersetzt. Daher gelingt jede Bewegung besser, zeigt von Kraft und Raschheit, Kinder bewegen sich den ganzen Tag, bedürfen aber auch eines zehnstündigen nächtlichen Schlafes. Hüpfen, Springen, Laufen und Tanzen sind Lieblingsbewegungen, wobei das Mädchen anmuthiger sich entwickelt als der unbeholfene Knabe, der in der Kraftäußerung die Hauptsache sieht.

Endlich bildet sich die Sprache aus, der Gesang fängt an sich zu entwickeln, somit kann das Kind nun in der Schule lernen.

„Das Lernen stützt sich theils auf Neugier und Wißbegier, auf das Bedürfniß, sich zu beschäftigen, theils auf das Streben, den Erwachsenen gleich zu sein, Kenntniß der Naturprodukte und der menschlichen Angelegenheiten als Stoff des innern Lebens aufzunehmen. Anfangs muß das Lernen noch den Charakter des Spieles tragen, weil es demselben entstammt, denn erst mit dem zwölften Jahre tritt Freude am Wissen und am angestrengten Lernen ein. Mädchen erscheinen gelehriger, fassen leichter, aber auch einseitiger. Das Schreiben öffnet eine neue Welt, es lehrt, durch Zeichen sich mit Andern, mit Entfernten zu unterhalten. Das Gedächtniß entwickelt sich außerordentlich, daher wird das Auswendiglernen leicht, weshalb man Sprachen, Geographie, Geschichte u. s. w. in diesem Alter als Gedächtnißmaterial lehren soll. Kinder fragen viel, forschen, vergleichen und combiniren gern. Der Verstand entwickelt sich schnell, er findet Aehnlichkeiten, dann aber richtet er sich auf das Sondern der Eigenthümlichkeiten. Es beginnt die Abstraction, daher werden Zahlen und Zahlenreihen jetzt begriffen.

Das Mädchen entwickelt seinen Verstand früher, überblickt schneller und urtheilt richtiger, indem es jeden Gegenstand, der sein Gefühl anspricht, mehr in der Gesammtheit auffaßt und durch seinen geistigen Instinkt die Wahrheit trifft. Der Knabe schreitet nicht so schnell vor, denn er ist mehr selbstthätig, will ergründen und sich durch die Einzelnheiten durcharbeiten. Er sucht nach den Ursachen, verlangt Beweise, vergleicht, sondert und vereint seine Vorstellungen, will nichts mehr von Märchen wissen, bezweifelt Manches, was man ihm früher sagte, und sucht Begriff und Regel, strebt nach Theorie und Systematik, wogegen sich das Mädchen mit dem Praktischen, Anwendbaren begnügt.

In diesem Alter herrschen Frohsinn, Flüchtigkeit, Unbeständigkeit, Unbefangenheit und rücksichtslose Freiheit vor. Der Knabe erscheint heftig und ungeduldig in seinen Begehrungen, verachtet die Schwäche, schätzt nur die Kraft, ist keck und dreist, besteht gern Gefahr und Kampf, zeigt Muthwillen, Gemüthlosigkeit bei Neckereien, aber es tritt auch hervor Vorliebe für das Große, Starke, Stattliche, für Ideale der Tapferkeit, des Muthes und der Großmuth; er schützt daher in seinem kleinen Kreise gern fremdes Recht und

straft den Frevler. Dabei steigert sich sein Ehrgefühl, denn er erröthet beim Lobe wie beim Tadel, will nicht als unverständig oder wie ein Kind behandelt sein und bildet sich auf Stand, Würde und Stellung des Vaters etwas ein, um sich geltend zu machen. Das Mädchen dagegen wird mehr durch das Gefühl bestimmt, ist mehr unverdrossen und ausharrend, hat mehr Sinn für das Harmonische, Zierliche und Sanfte, die Schamhaftigkeit tritt bei ihm stärker hervor.

Die Ahnung der Bestimmung wird deutlicher und ergeht sich in Wünschen, Hoffnungen und Träumen für die Zukunft. Das Mädchen pflegt und liebkost sanfte Thiere, der Knabe liebt das muthige starke Thier, wenn es sich seinem Willen unterwerfen läßt, und richtet es ab. Er ist blöde gegen Erwachsene, weil er deren geistige Ueberlegenheit scheut, unter seinesgleichen ist er dreist, wird Freund derer, die seine Achtung erworben, ohne ihn zu verletzen, oder sich ihm anschlossen und unterordneten, wogegen Mädchen unter sich leichter Freundschaft schließen, ohne wählerisch zu verfahren.

Dabei trennen sich die Geschlechter bis zur Feindseligkeit. Dem Knaben erscheint die weibliche Zartheit als schimpfliche Schwäche, er meidet das Mädchen, neckt es, läßt seinen Muthwillen an ihm aus, aber ein ritterlicher Sinn bestimmt ihn, das bedrängte zu schützen. Das Mädchen flieht den wilden, heftigen Knaben, wird verschämt gegen Männer, selbst zurückhaltend gegen den Vater, indem es um so inniger an der Mutter hängt und sie zur Vertrauten macht."

Für diese Altersstufe passen demnach Realien, Sprachen, Arithmetik und Geometrie zum Schluß als höchste versinnlichte Abstraction der Schullehrstoffe. Weiteres wird der Leser selbst ableiten aus dem Mitgetheilten.

3. Die eigentliche Jugend, von dem Anfang der Pubertät bis zur Beendigung des Wachsthums, also vom 14.—20. oder 16.—23. Jahre reichend, ist geeignet, die höhern Studien zu betreiben und unmittelbar auf den Beruf vorzubereiten. Ihr wesentlicher Charakter liegt in dem stufenweisen Conflict der Individualität mit der Universalität. Das Wachsthum vollendet sich, die einzelnen Körpertheile erhalten ihre volle Ausbildung, namentlich entwickeln sich Brust und Becken, Kraft und Beweglichkeit treten ins Gleichgewicht, und dies verleiht den eigenthümlichen Jugendreiz, das Blutsystem wird

überwiegend, reich an Faserstoff, hellroth, warm, der Puls kräftig und voll, die Farbe blühend, der Körper elastisch; aber der Blutstrom geht nicht mehr so heftig nach dem Gehirn, als vielmehr nach Gesicht, Hals und Nacken.

„Das psychische Leben bezeichnet sich namentlich anfangs durch Leichtbeweglichkeit, hohe und ausgebreitete Empfänglichkeit. Die Sinne sind scharf, und mit den Luftorganen ist auch der Geruch mehr entwickelt und genußreicher geworden; zugleich aber tritt auch der Sinn für Schönheit in Kunst und Natur stärker hervor. Die Richtung nach außen überwiegt noch anfangs und führt eine Zerstreutheit, ein Auseinandergehen der Kräfte herbei, der Reiz der Neuheit herrscht, das Auffassen der Eindrücke und Affecte ist lebhaft, die Phantasie stets rege, der frohe und leichte Sinn gibt sich den Täuschungen des Lebens dahin, der Jüngling ist rasch im Handeln, unbesorgt wegen der Zukunft und unbeständig in seinen Bestrebungen. Die Jugend ist das Alter der Schönheit, das Ideelle schimmert durch das Materielle durch. In ihr offenbart sich die volle Lebendigkeit in harmonischer Bildung und die frische Kraft, noch nicht durch des Lebens Bürde gebeugt, sondern gemildert durch die Zartheit der Unreife. Im Glanze des Auges, in der sanften Röthe der Haut, im Ebenmaße der Glieder, in der leichten und anmuthigen Bewegung spiegelt sich die reiche Fülle des Lebens. Gesang und Tanz, ganz eigentlich der Jugend angehörig, sowie die heftigern und kühnern Bewegungen des Jünglings verkündigen die überschwellende Kraft, welche der Schranken des Nöthigen und Nützlichen spottet.

Der Knabe war, wie das Kind, Egoist von Rechtswegen, denn um eine sichere Grundlage des Lebens zu gewinnen, mußte er Alles auf sich beziehen, und die Selbstigkeit war zur Selbstbefestigung nöthig. Jetzt erwacht mit der Zeugungskraft das universelle Streben. Der Gesichtskreis erweitert sich von der sinnlichen Vorstellung der Einzelnheiten zur Anschauung des Ganzen, und zugleich wird durch Selbstbewußtsein die innere Welt aufgeschlossen, aus deren Tiefe Ideen mit aller ihrer Macht hervortreten. Es tritt aber im innern Leben eine Spannung ein, die Phantasie erhebt sich zum Uebersinnlichen, das Gemüth wird aufgelockert, es treten tiefere Gefühle hervor. Es erwacht ein Streben nach dem Unendlichen und Unwandelbaren, eine Ungenügsamkeit am Vergänglichen, Wehmuth über unerfüllte Jugendträume, unbestimmtes Sehnen bemächtigen sich des

Gemüths. Er überläßt sich der Schwärmerei, verfällt in träumerisches Wesen oder versinkt in melancholische Stimmung, bis bei fortschreitender Reife Alles in ihm klarer, dadurch ernster und kräftiger wird. Die Jungfrau ist in dieser Periode leicht zu religiöser Schwärmerei geneigt, dabei sinnlich und leicht verführbar.

Abgesehen von diesen Verirrungen, bereitet die jetzt erwachende ideale Richtung auf den künftigen Beruf vor. Die Jungfrau vertauscht die Ausgelassenheit und den Muthwillen des Mädchens mit strenger Sittsamkeit, wird von religiösen Gefühlen durchdrungen, bildet ihren Beobachtungsgeist aus, beurtheilt die Verhältnisse und Charaktere mit sicherem Takt und verleugnet auch im Vollgenusse der Freude den Anstand nicht. Das überschwellende Kraftgefühl des Jünglings ruft zugleich den Ehrgeiz hervor. Mit der Reflexion entwickelt sich in ihm zuerst der innere Gegensatz und die Anschauung des eigenen geistigen Wirkens; an die Stelle des Lernens tritt bei erwachtem Selbstbewußtsein das Studiren oder die geistige Selbstbildung, die bisherige Neugier macht der eigentlichen Wißbegier Platz, der Geist wendet sich von der Empirie zur Wissenschaft, von dem Auffassen der Einzelnheiten zur Theorie und mit Freudigkeit hängt er an dem angenommenen Systeme. Im Gefühle seiner Kraft ist der Jüngling uneigennützig, freigebig und großmüthig. Vom Thatendrange beseelt, entwirft er idealistische Pläne, hält nichts für unmöglich und fürchtet nichts, am wenigsten den Tod. Er strebt nach Freiheit, deren Gefühl zu seiner Selbstbildung nothwendig ist, und indem er mehr selbstständig sein will, wird ihm das elterliche Haus zu eng. Sein Unternehmungsgeist ruft die Reiselust hervor, er will Gefahren bekämpfen und in Abenteuern die Verschiedenheit und Verwirrung menschlicher Lagen anschauen und selbstthätig einwirken. Aber in der Fremde ergreift ihn Heimweh, und im schmerzlichen Gefühl des Verlorenen lernt er den Werth desselben erkennen. Die Jungfrau dagegen geht ungern aus dem elterlichen Hause, findet sich aber leichter in fremde Verhältnisse und leidet weniger am Heimweh. Bei dem Jünglinge bleibt entweder die Individualität vorherrschend, sodaß er dem sinnlichen Genusse sich hingibt, das Talent der Erwerbung bürgerlicher Vortheile, das Leben dem Scheine widmet, oder es siegt die allgemeine Beziehung in ihm, er wird durch das Ideal mehr in sich selbst zurückgeführt, wo er an innerem Leben erstarkt.

Die Jungfrau wird von der Begierde zu gefallen beherrscht und sucht die Aufmerksamkeit der Männer auf sich zu lenken und deren Sinnlichkeit zu reizen. Sie hebt das heraus, was sie für das Schönste hält: geht, lacht, gesticulirt, je nachdem sie Hand oder Fuß zeigen will, bedeckt schamhaft den Busen und ist doch stolz darauf, da er ihre Bestimmung ausdrückt. Der Jüngling seinerseits wird von Frauen angezogen und doch auch zurückgehalten, er will durch Muth interessant erscheinen und ist vor ihnen doch schüchtern."

Mehr zu sagen über die gesunde Seele ist überflüssig; wohl aber sollte das Sprichwort heißen: Nur eine gesunde Seele kann einen gesunden Leib schaffen, denn sie ist das gestaltende, formgebende Element; moralische Kraft gilt bei Krankheiten als Heilmittel; der Verzagte erliegt, der Muthige gesundet.

Erziehung zum freien Willen.

I.

Man stellt an die Schule in Betreff der Erziehung eine Menge von Anforderungen, und die Lehrer selbst bürden sich eine Menge Dinge auf, welche sie leisten wollen; aber Wenigen fällt es ein zu fragen: Welche Verpflichtungen übernehme ich, was soll ich und was kann ich leisten unter gegebenen Umständen? Man lese alle schönen Erklärungen dessen, was Erziehung sein soll, lege dann die Hand aufs Herz und frage sich: Kann ich dies ausführen? Welche Mittel und Wege habe ich? Was verlangt man überhaupt von mir?

Die Schule heißt eine Erziehungsanstalt. Gut! Was ist denn Erziehung? Die vielen Definitionen laufen daraus hinaus, daß man durch beigebrachte Lehren Grundsätze für das Handeln, Motive für den Willen hervorzaubern soll. Es handelt sich um die Willensrichtung, um Selbstbeherrschung, Gehorsam, Pflichtgefühl, gesetzlichen Sinn u. s. w., überhaupt um den Willen. Was ist denn aber der Wille? Hat der Mensch die Macht, seinen Willen zu beherrschen? Gibt es einen freien Willen? Da geht der Streit los. Eine große Partei leugnet die Willensfreiheit. Wie soll der Lehrer etwas schaffen, was gar nicht existiren kann? Ist da eine Erziehung überhaupt möglich oder sinkt sie nicht zur Angewöhnung, zur Dressur, zum Drillen, zur Demoralisation und Heuchelei herab, wenn man mit Gewalt eingreifen will? Gehen wir der Frage auf den Leib!

Wenn man also trotz des Widerspruchs Vieler das Dasein eines Willens nicht leugnen darf, so lange Handlungen und Bewegungen für Willensanregung gelten, so muß man sich doch hüten, den Willen für eine besondere Geisteskraft, für ein besonderes Seelenvermögen zu

halten, welches nach Belieben und unabhängig von andern Geisteskräften wirkt und wirthschaftet. Der Wille ist ein sehr complicirter Vorgang, wie Jeder begreifen kann, der sich die Mühe nimmt, denselben in seine einzelnen Formen des Werdens zu zerlegen. Zunächst bleibt es uns ein Räthsel, wie ein Gedachtes, ein Vorsatz auf die Muskeln wirken und sie in Bewegung setzen kann. Wir sind an diese Erscheinung so gewöhnt, daß wir jeder Muskelbewegung einen besondern Willen unterschieben, daher Thieren viele Willenshandlungen zuschreiben, wo nur die Reflexbewegungen des Instinktes und Lebenstriebes zum Vorschein kommen. Da aber der Wille, der von einem Vorsatz, Entschluß oder einer Absicht angeregt wird, auf Muskelzusammenziehung und Muskelausdehnung wirkt, also materiellen Einfluß zeigt, so muß er selbst materieller Natur sein. Ist dies der Fall, so haben auch Gedanken irgend welche materielle Daseinsform, und sei sie nur ein chemisch-elektrischer Strom. So folgern die sogenannten und viel gefürchteten Materialisten. Wir wollen indessen diesen Streit beiseite liegen lassen, um uns das Entstehen des Willens zu vergegenwärtigen; denn wirken kann man auf die Willensrichtung nur dann, wenn man weiß, wie er entsteht.

Zunächst darf man nicht unbeachtet lassen, daß dem freien Willen ein sehr enges Gebiet zugemessen ist, daß wir eine Menge von Handlungen begehen, welche nicht Ausfluß des freien Willens, sondern eines Naturzwanges sind. Wir sind gewohnt, jede Muskelbewegung für eine Willenshandlung zu halten, und wissen daher nicht, wie wir den sogenannten Instinkt im System unterbringen sollen. Wenn wir Jemand plötzlich aus dem Schlafe wecken, und dieser springt erschrocken aus dem Bette, so meinen wir, daß er mit Absicht heraussprang, obschon er nur infolge eines mechanischen Muskelreflexes sprang. Auch bestehen gewiß die meisten Handlungen der Thiere aus Reflexbewegungen, welche von den Rückgratsganglien ausgehen. Trotzdem pflegen wir den Thieren Willen zuzuschreiben. Wenn wir dem laufenden Käfer einen Fuß als Hemmniß vorsetzen, so eilt er um denselben herum, nicht etwa, weil er weiß, daß vor ihm ein Menschenfuß steht, sondern weil er sieht oder tastet oder riecht, daß sich ein unerkletterbarer Gegenstand vor ihm befindet. Instinctiv bleibt er also in der Fläche, d. h. er läuft um den Menschenstiefel herum. Ob er dabei etwas im Sinne hat, was wir Willen nennen könnten, das wissen wir nicht, wir sehen nur, daß er

nach einer bestimmten Richtung hin vorwärts hastet, und schieben ihm daher die Absicht unter, dort hoffe er Gesuchtes zu finden.

Die Zuckungen mit Armen und Füßen, welche wir bei kleinen Kindern beobachten, die noch nicht sprechen können, sind nur Muskelreflexe, welche durch irgend einen Nervenreiz hervorgebracht werden. Man darf darin nur das Ausströmen einer dunkeln Sinnesempfindung finden und muß annehmen, daß die Erregung der Nerven im Gehirn von den Empfindungsnerven auf die Bewegungsnerven übergegangen ist, daher die Muskeln in Bewegung setzte, und mit dieser Bewegung wird die innere Erregung der Empfindung aus dem Körper geschafft. Gefühle und Empfindungen würden uns tödten, weil sie das Gehirn in heftiger anhaltender Aufregung erhalten und dabei zu viel Stoff verbrauchen, wenn die Erregung nicht auf Muskeln könnte übertragen werden.

Bedenkt man nun, was jeder Mensch, welchem Alter, Stande und Volke er auch angehört, aus Gewohnheit, Sitte, Gebrauch, wegen Gesetzeszwang, aus Rücksicht auf die Meinung Anderer, aus geistiger Trägheit und Gedankenlosigkeit, in der Aufregung leidenschaftlicher Stimmung, infolge eines heftigen Triebes thut, so bleibt wenig übrig, wovon man sagen könnte, es geschah mit Ueberlegung und Vorsatz. Es ist noch eine große Streitfrage der Physiologen, ob der Selbstmord nicht etwa als Krankheit, als Gehirnverstimmung infolge von allzu reichlichem Blutzufluß muß aufgefaßt werden, obschon er wohl vorbereitet zu sein scheint. Bekanntlich gibt es sogar eine Moralitätsstatistik und über die Grenzen ihrer Richtigkeit wird noch heftig gestritten. Der Criminalrichter ruft oft den Arzt zu Hilfe, ehe er sein Urtheil ausspricht, damit dieser zuvor untersuche, wie weit der Verbrecher zurechnungsfähig war, als er seine That vollbrachte. Der Lehrer befindet sich in demselben Falle, denn er soll auch erst nach der Veranlassung und den Beweggründen forschen, die zum Vergehen führten, ehe er sich über das anzuwendende Heilmittel entscheidet. Oft ist eine Berichtigung des Denkens, eine Warnung, eine Weckung des Ehrgefühls wirksamer als eine Strafe, welche erbittert, sobald der Gestrafte fühlt, daß ihm Unrecht geschah.

Wenn die Schule also erziehen, d. h. den Willen leiten will, so muß sie zuvor untersuchen, was der Wille ist und wie weit der Mensch seinen freien Willen zur Geltung bringen kann oder darf. In einer Monarchie duldet man keine Republikaner, die Kirche will

keine Ungläubigen haben aus Selbsterhaltungstrieb. Wo bleibt denn da der freie Wille, der allein die That zu einer sittlichen macht? Man muß der Sache also nachforschen, wenn auch das Endergebniß mit der hergebrachten, höhern Orts genehmigten Pädagogik nicht übereinstimmen sollte.

II.

Die Seminarien sprechen noch in hergebrachter Weise von verschiedenen Seelenkräften und nennen dies Psychologie. Physiologen und medicinisch gebildete Psychologen widersprechen dieser Systematik und weisen deren Unhaltbarkeit nach, was wieder die Philosophen von Fach nicht glauben wollen. Die Sache steht nach physiologischen Forschungen etwa so. In der Natur wie in der Menschenwelt gilt die Arbeitstheilung. Im Menschenkörper haben die Nerven die Aufgabe, die Vermittelung zwischen Körper und Außenwelt herzustellen. Jede Nervenart hat ihren engen Kreis der Wahrnehmung, und man unterscheidet fünf Sinne, in Wahrheit sind es wenigstens sechs. Jeder Sinn hat auch wieder seine Kanzlei organisirt, indem er jeder Nervengruppe, vielleicht jeder Nervenfaser ihre besondere Thätigkeit zuweist. Diese Endspitzen des Augennerven nehmen nur Licht wahr, andere dagegen Farbe, und zwar jede Abtheilung nur eine besondere Farbe. Im Ohrnerven empfindet jede besondere Gruppe nur einen Ton, bei Tastnerven geschieht dasselbe, die einen nehmen Wärme, andere Druck, Schwere u. s. w. wahr.

Aus solchen Nervenerregungen, Nervenreizen und wie man diese Vorgänge sonst nennt, bilden wir uns Vorstellungen und Urtheile über die Außenwelt. Zunächst concentriren sich diese Sinnesreize im Rückenmark, wo Empfindungsnerven mit Bewegungsnerven sich kreuzen oder correspondiren, wodurch es möglich wird, daß ein erregter Sinnesnerv seine Erregung auf einen Bewegungsnerven überträgt, wodurch die sogenannten Reflexbewegungen entstehen, also rein mechanische Wirkungen des auf andere Bahnen übergeleiteten elektrischen Stroms. Man hält solche Reflexbewegungen gewöhnlich für Willensbewegungen, obschon sie ganz unbewußt ausgeführt werden. Wenn man einen Schlafenden an der Fußsohle kitzelt, so zieht er mechanisch

den Fuß zurück, kitzelt man ihn an der Nase, so erhebt er die Hand, um den kitzelnden Gegenstand zu entfernen. Dabei schläft er ruhig weiter und weiß beim Erwachen nicht, was er gethan und wie zweckmäßig er gehandelt hat. Im gewöhnlichen Leben hält man dies für Willenshandlungen, ebenso wenn man einander durch Hutabnehmen grüßt. Man weiß kaum, was man thut, aber man ist es gewohnt, und husch! ist der Hut herunter. Die Physiologen streiten noch darüber, ob nicht in den Ganglien des Rückenmarks ein dunkles Bewußtsein, ein Gedächtniß stecke, welches namentlich das bewirke, was man Instinkt nennt, welches auf Herzschlag, Athem, Stimme, Blaß- und Rothwerden einwirkt, worin man geistige Vorgänge erkennen will, obschon sie nur Wirkungen mechanischer Reize sind. Der Nervus sympathicus beeinflußt mit dem Nervus vagus Herzschlag und Blutumlauf. Dies geschieht mechanisch bei jeder äußern oder innern Reizung.

Das Rückenmark ragt als verlängertes Mark in das Hirn hinein und tritt dort mit den Fasern der Sinnes- und Hirnnerven in Verbindung, sodaß also Erregungen der Empfindungs- und Sinnesnerven ins Vorderhirn gelangen, wo sie auf bisher unerklärbare Weise zu Vorstellungen, Urtheilen werden, die aber stets von mehr oder minder dunkeln Empfindungen begleitet sind. Es fließen aber die Erregungen auch nach dem Mittelhirn ab, oder gelangen vom Vorderhirn dorthin, wo sie das erzeugen, was wir Gefühl nennen, und was bei den Frauen stark hervortritt, weil sie ein reicher entwickeltes Mittelhirn haben als die Männer. Vorder- und Mittelhirn stehen mit einander in Verbindung, weshalb wir Vorstellungen gewinnen von den Gefühlen und deren Ursachen, Vorstellungen aber auch in Gefühle übergehen oder sie wenigstens verstärken. Eine in Gefühlsform erscheinende Vorstellung nennt man Gemüthserregung, die zum Verlangen, Triebe, zur Leidenschaft werden kann, je nachdem die zu Grunde liegenden Vorstellungen das Gefühl heftig erregen. Bei den Ehrgeizigen bildet die Vorstellung der Ehre sich so übermächtig aus, daß sie sich in andere Vorstellungen eindrängt und diese Erregung der Denkorgane auf die Gefühlsorgane überträgt, wodurch Ehrgeiz und Ehrsucht entsteht, indem sich die Vorstellungen bei dem Denken darauf richten, wie man Ehre sich gewinnen kann. Es sagt nur das Gefühl, geehrt zu werden, dem Gemüth zu, infolge der einseitigen Vorstellungen erscheint die Ehre als das Erstrebens-

wertheste, sie allein befriedigt das Gemüth, indem sie das Gefühl des Wohlbehagens, der Lust erzeugt.

Wie aber in der ganzen Natur ein Kreislauf erkennbar ist, so auch im elektrischen Strome der Nervenerregung. Daß ein solcher Strom bei jeder Nervenreizung entsteht, das haben Experimente erwiesen. Dieser Strom kann aber nicht in dem Nerven und Gehirn bleiben, denn er würde sie überreizen und zerstören, wie ja heftige Gemüthsbewegungen, Freude, Schrecken u. s. w., tödtlich sein können. Der Strom kann auch nicht verschwinden, sondern nur andere Erscheinungsform annehmen, indem er im Vorderhirn als Vorstellung, im Hinterhirn als Gemüthsdrang erscheint. Es stehen aber die Gemüthsorgane mit den Centralorganen der Bewegung in unmittelbarer Verbindung, auf welche daher jede Gemüthsbewegung übergeht, um auf diese Art wieder aus dem Körper heraus nach außen geleitet zu werden, indem sie in Muskelbewegung übergeht und durch diese auf die Außenwelt zuweilen direct einwirkt. Daher kommt es, daß jede Gemüthsbewegung im Blick, im Mienenspiel, in der Gesticulation, im Athmen, im Ton der Stimme, in der Haltung des Körpers u. s. w. sich ausspricht und daß es selten gelingt, Herr dieser Bewegungen zu werden, so unangenehm sie auch sind. Der Zornige stößt eine Menge Worte aus, die ihm allerdings lange als Urtheile im Sinne lagen, welche er aber aus Vorsicht oder Furcht zurückhielt, und erst im Zorn bricht die Flut seiner Urtheile wie ein angeschwollener Waldstrom hervor, ohne daß der Zornige es will. Meistens weiß er nachher gar nicht, was er Alles gesagt und gethan hat, weil seine heftig erregten Sprachmuskeln ungestüm und unaufhaltsam arbeiteten, die Augen dabei funkelten, die Arme gesticulirten, die Hände sich ballten. Dies Alles will er nicht, thut es aber, weil die Gemüthserregung auf die Bewegungsmuskeln überging. Aber dann hat er auch Ruhe, das Herz ward ihm leicht. Daher schadet verschwiegener Aerger, kann unterdrückter Zorn tödten, weil die Erregung dann in den zarten Hirnorganen austobt, allzu starken Blutzufluß veranlaßt und durch denselben die Organe überfüllt und zerstört werden.

Uebersieht man den ganzen Verlauf, wie ihn die Physiologie anatomisch nachweist, weshalb man ihn nicht anzweifeln darf, so sehr er auch der hergebrachten Psychologie widerspricht, so erkennt man, daß der Wille ein sehr complicirter Vorgang ist; denn er setzt eine äußere oder innere Veranlassung als Beginn des Kreislaufs voraus,

erscheint als Vorstellung, wandelt sich in Gefühl um und endigt mit einer Muskelbewegung. Untersucht man die einzelnen Theile weiter, so lehren Beobachtungen, daß Vorstellungen allein nicht im Stande sind, eine Handlung hervorzubringen oder zu hindern. Wer lange hin und her überlegt, alle möglichen Zwischenfälle berechnet u. s. w., wird nie zur That kommen. Es kostet oft langen Kampf, ehe man überhaupt zu einem Entschluß kommt, also alle Vorstellungen in einem Vorsatz zum Abschluß bringt, und wie wenig Vorsätze werden ausgeführt! Warum? Weil sie nur Verstandeserzeugnisse, Urtheilsthätigkeit sind und anatomisch nicht auf Bewegungsnerven übergehen können. Der Verstand soll unsere Handlungen leiten, soll deren Werth, Ziel und Zweck prüfen, dabei Motive auffinden und erwägen, aber zur Ausführung kommt es erst, wenn das Gefühl von den Vorstellungen ergriffen wird. Umgekehrt geht eine Gemüthserregung sofort zur That über, ehe der Verstand überlegt hat, was zu thun ist. Sieht man einen Menschen in heftigen Schmerzen hilflos liegen, so brechen ohne weiteres Thränen hervor. Der Blick, die Stimme eines Bettlers können so ergreifen, daß man ohne weiteres in den Geldbeutel greift und reichlich gibt. Der Trunkenbold möchte sich sein Laster abgewöhnen, sein Verstand sagt ihm, daß er sich zu Grunde richtet, aber die Sucht treibt ihn trotzdem ins Wirthshaus. Wie Mancher will sich das Tabakrauchen abgewöhnen, weil es eine zwecklose Geldverschwendung ist, und trotzdem gelingt es Wenigen. Derselbe Verstand, der so viel Gründe gegen das Rauchen aufzufinden wußte, wird sofort, wenn der Trieb zum Rauchen erwacht, noch mehr Gründe für dasselbe ersinnen, weil ihn das Gefühl überwältigt und gewissermaßen ihm die Aufgabe stellt, Motive für das Rauchen anzuführen. Alle weltgeschichtlichen Thaten wurden im Gemüthsdrange ausgeführt, nicht infolge kühler Berechnung. Ehrgeiz, Herrschsucht, Vaterlandsliebe, Freiheitssinn, Rache, Liebe u. s. w. sind die Motive zu den meisten Handlungen. Der Verstand wählt nur Mittel und Zeit aus, Zweck bleibt Befriedigung des Gemüthsdranges.

III.

Bevor es zu einem Willensentschluß kommt, liegen Verstand und Gefühl oft in heftigem Streit, und nicht selten entschließt man

sich zu einer raschen That, um diesem quälenden Streit ein Ende zu machen und zur Ruhe zu kommen. Gewöhnlich trägt das Gefühl den Sieg davon. Es gibt aber eine Menge von äußern Umständen, die auf unser Gemüth einwirken: Stimmung, Umgebung, Umgang, Erziehung, Verhältnisse, Stellung im Leben, selbst Jahreszeit und Witterung. Diese beherrschen das Gefühl und wirken zurück auf die Art des Urtheilens. In der Aufregung ist der Mensch nicht Herr seiner Gefühle und Gedanken, er verliert die Besonnenheit und vollbringt eine Handlung, die er später bereut, wenn er ruhig geworden ist. Wie steht es da mit dem Willen? Die Erziehung macht daher Gehorsam, Selbstbeherrschung und Gewissen zu ihren Hauptmitteln, aber sie vergreift sich insofern, als sie einseitig auf den Verstand wirkt, nur durch Strafe oder Lohn auf das Gefühl Einfluß erlangt, während sie umgekehrt verfahren sollte.

Der Verstand urtheilt, d. h. bildet nach angelerntem Mechanismus Gedanken über Wesen und Werth der Dinge. Wird dieser Mechanismus nicht ausreichend entwickelt, d. h. die Jugend nicht vielseitig im denkenden Erfassen der Dinge, Verhältnisse und Vorgänge um sie her geübt, so weiß er nichts zu machen, wenn ihm Ungewöhnliches vorkommt. Er folgt dem Gefühl, wie dies bei allen Ungebildeten der Fall ist. Es kann aber auch sein, daß das Denken ein unrichtiges ist, daß falsche Folgerungen aus Thatsachen gezogen, Dinge von unrichtiger Seite aus aufgefaßt und beurtheilt werden, daß also Vorurtheile, irrige Meinungen, falsche Grundsätze erwachsen. Mithin müssen auch die Motive zu den Handlungen falsche, verderbliche werden.

Wer also den Willen Anderer ausbilden will, muß mit der Bildung des Denkens anfangen, weshalb man mit Recht verlangt, jeder Unterricht soll ein erziehlicher sein. Aber wie macht man dies, wie bringt man es dahin? Darüber schweigen die Rathgeber. Versuchen wir die Mittel aufzufinden.

Zunächst soll jeder Unterricht zum Nachdenken anregen, nicht einseitig das Gedächtniß in Anspruch nehmen, namentlich soll die Jugend sich gewöhnen, Ursache und Folgen der Erscheinungen aufzufinden. Warum regnet es? Weshalb können Fische nur im Wasser leben, Vögel fliegen? Warum schwimmt das Schiff auf dem Wasser? Das Lesebuch gibt Veranlassung genug, richtige Urtheile sich anzueignen, wenn man statt des geistlosen Analysirens dahin arbeitet,

daß die Jugend die Dinge richtig beurtheilen lernt. Zugleich zwingen die Erzählungen dazu, die Motive der Handlungen und deren Folgen zu prüfen, um sich daraus Lebenserfahrung und Regeln für das eigene Handeln zu sammeln. Vor allem sollte der Geschichtsunterricht sich nicht begnügen, gewisse Zahlen, Namen und Thatsachen dem Gedächtniß einzuprägen, sondern er sollte Lebensbilder aufstellen, eine Moral in Beispielen sein und daraus Grundsätze für das eigene Handeln ableiten, Vorbilder zur Nachahmung geben.

Ich kann mich entsinnen, nur einen einzigen Geschichtslehrer gehabt zu haben, der in diesem Sinne lehrte, uns Schüler aber auch zur Begeisterung hinriß. Die Römer machten im Unglück nie Frieden! Das habe ich mir fürs ganze Leben gemerkt und zur Regel gemacht, meine Pläne auch dann nicht aufzugeben, wenn mir Alles verkehrt ging. Miltiades, Themistokles, Aristides, Perikles u. A. wurden mit Undank belohnt. Wie kann man sich wundern, wenn man auch solche Erfahrungen macht! Aber sie blieben trotzdem Patrioten und dachten nicht an Rache; dafür verehrt sie auch die Nachwelt als große Charaktere. Das Lesen von Epen und Dramen führt von selbst auf die Untersuchung der sittlichen Gesetze, und wenn man diese mit Ernst und Wärme darstellt, so wirkt dies tief auf das jugendliche Gemüth. Die Poesie gibt stets Veranlassung, das Ewige, Höhere und Wahre als das Erstrebens- und Erkennenswerthe der Jugend vorzuführen und ihren Sinn dahin zu richten, dagegen das Gemeine, Niedrige und Vergängliche in seiner Geringfügigkeit und Vergänglichkeit darzustellen. Es sammeln sich nach und nach eine Menge Urtheile an, die sich endlich zu Grundsätzen verdichten, indem sie ins Gemüth aufgenommen und Motive zum Handeln werden.

Eigentlich sollte der Religionsunterricht die sittliche Bildung der Jugend übernehmen, aber gegenwärtig vermag er es nicht, weil Kirchenlehre und Bildung in heftigen Widerstreit gerathen sind und der Religionsunterricht sich einseitig auf das Dogmatische beschränkt, die Sittenlehre nicht als vernünftiges Handeln auffaßt, sondern auf dogmatische Sätze, herausgerissene und willkürlich ausgelegte Bibelstellen gründet, von denen uns die alttestamentlichen gar zu fern liegen, da der Geist des alten Orients und des Judenthums als des auserwählten Volkes Gottes vor der Kritik unseres Zeitbewußtseins nicht mehr Stand hält. Wenn Jehovah befiehlt, die Bewohner

des eroberten Landes auszurotten', so klingt dies doch gar zu altorientalisch, wie der Befehl eines assyrischen Sultans. Die Kirche muß sich erst an Haupt und Gliedern reformiren, ehe sie den Einfluß wiedergewinnt, den sie früher als Lehrerin und Erzieherin des Volkes besaß.

Dagegen kann die Naturwissenschaft viel zur sittlichen Bildung beitragen, wenn sie sich nicht zu sehr in Einzelnheiten, Systematik und Experimente einläßt, sondern nach allgemeinen Auffassungen strebt und auf die ewigen, unabänderlichen Naturgesetze hinweist, daß Alles seinen Grund des So- und Nichtandersseins hat, daß Eins das Andere bedingt, alles Dasein und Geschehen seine unvermeidliche Folge hat. Wenn man diese also vermeiden will, muß man die bewirkende Ursache entfernen. In der Natur wie im Menschenleben ist Eins auf das Andere hingewiesen, nichts kann für sich allein bestehn, ist seiner selbst wegen da, sondern muß zur Erhaltung des Ganzen beitragen u. s. w. Was aber in der Natur aus Zwang und Nothwendigkeit geschieht, das soll der Mensch aus freiem Willen, eigenem Antriebe und innerer Erkenntniß vollbringen. Die Naturforschung schärft nicht nur den Verstand, sondern führt auch zur Würdigung der Alles erhaltenden Sittengesetze, in denen sie Weltgesetze wiedererkennt.

Man soll die Jugend also üben, sich richtige Urtheile zu bilden, aus einzelnen Erscheinungen allgemeine Gesetze abzuleiten und in diesen das Bleibende, Waltende zu erkennen, dem Alles unterworfen ist. Das Gesetz zermalmt, was sich ihm widersetzt. Man muß sich ihm fügen. Nun reicht aber die Verstandesbildung nicht aus zur Leitung des Willens, vielmehr muß das Gemüth betheiligt werden, mithin soll der Unterricht auch gemüthbildend, gemüthergreifend sein, wozu der Lehrer allerdings einer besondern Vorbereitung, einer Sichtung des Lehrstoffs und eines gewinnenden Vortrags bedarf. Ganz besonders aber liegt der Erfolg in der Handhabung der Schulzucht selbst, welche der Art sein soll, daß sie auf das Gemüth wirkt.

Wenn der Mensch zu Allem, was er thut, sich erst nach Ueberlegung entschließen sollte, so käme er nicht aus peinlichen Erwägungen heraus. Daher schreiben ihm Sitte, Gewohnheit, Herkommen und Gesetz die meisten seiner Handlungen vor. Noch mehr bedarf die Schule solcher Gängelbänder, wie sie in der Schulordnung und in den Schulgesetzen niedergelegt sind. Zunächst soll die Schule gesetz-

lichen Sinn erwecken und befestigen. Bei jüngern Kindern wird das Motiv zum Halten der Gesetze der Wille des Lehrers, die Autorität, bei ältern muß aber auch die Einsicht in die Zweckmäßigkeit und Nothwendigkeit der Gesetze, wodurch die Ordnung erhalten und der allgemeine Zweck erreicht wird, als Verstärkung des Gehorsams hinzukommen, um ihn zur freiwilligen That zu machen, wodurch er erst sittlichen Werth erhält.

Der Lehrer soll sich Autorität verschaffen, damit sein Wille als höchstes Gesetz gelte. Um diese zu gewinnen, muß er ein geschickter und gewissenhafter Lehrer sein, die Kinder müssen sich gern von ihm unterrichten lassen, weil er sich auf ihren Standpunkt herablassen und dann zu sich hinaufziehen kann. Sie müssen ihn achten und lieben, sodaß es ihnen Schmerzen macht, wenn sie ihn betrübt haben. Dasselbe Gesetz gilt auch von höhern Schulen, denn der Lehrer ist ja Ankläger und Richter in einer Person. Der Lehrer soll aber auch gerecht sein, ein warmes Herz haben für seine Schüler und nie vergessen, wenn sie dumme Streiche machen, daß er es mit Sanguinikern zu thun hat. Endlich muß er consequent sein, indem er das auch hält, was er gesagt und angedroht hat. Damit will ich nicht verlangen, daß er sogleich mit schweren Strafen einschreitet, denn es gibt andere, die weher thun als Nachsitzenlassen, Hungerkur, Abschreiben u. s. w. Hat er Ansehen und Anhänglichkeit sich erworben, so schmerzt es die Klasse, wenn er unzufrieden sein muß, wenn er die Klasse nicht mehr lieb haben kann; straft er selten und nur einzelne, nicht Massen, so macht dies auf die Gestraften einen tiefen Eindruck, daß sie die einzigen wenigen sind, welche in der lobenswerthen Klasse gestraft werden. Sie fühlen sich vereinsamt, innerlich gedemüthigt und bessern sich.

Also des Lehrers Wort und Wille ist unabänderliches Gesetz, er hält die Schulordnung aufrecht, in ihm verkörpert sich das Gesetz und die Schulordnung. Ohne ein Warum anzugeben, verlangt er Gehorsam, die Jugend kann wegen Mangel an Lebenserfahrung keinen eigenen Willen haben, sondern hat zu gehorchen dem Befehle des Erfahrenen, Kenntnißreichen. Dieser muß wissen, warum er es so und nicht anders haben will.

Die Schulerziehung fängt mit dem Zwange, mit dem Muß an, aber sie soll dahin streben, dem Gehorsam einen sittlichen Werth zu geben, sie muß also gesetzlichen Sinn, überhaupt Gesinnung, Grund-

säße, Charakter entwickeln und nach und nach mehr freien Raum zur Entwickelung des Individuums gewähren, indem sie darüber wacht, daß die Jugend von groben Verirrungen abgehalten wird. Wenn man dem Menschen keine Freiheit, keinen freien Willen gestattet, so nimmt man seinen erzwungenen, angewöhnten Handlungen den sittlichen Werth.

IV.

Wie kann man in der Jugend eine bestimmte sittliche, ehrenwerthe Gesinnung erwecken? Zunächst dadurch, daß man individuell erzieht. Wie die Menschen in Gesichtszügen, Wuchs u. s. w. verschieden sind, ebenso und noch mehr sind sie es in geistiger Beziehung. Jeder denkt und empfindet auf seine besondere Weise, woher es denn kommt, daß sich die Menschen nicht recht verstehen, weil sie Ausdrücke und Urtheile rein persönlich auffassen. Wenn man also nur allgemein nach der Schablone erzieht, so berührt und erreicht man den innern Menschen wenig. Er fügt sich in die Schablone oder er fügt sich nicht, wird dafür bestraft, aber bleibt trotzdem derselbe, weil seine Natur der angewendeten Methode der Behandlung widerstrebt. Hier helfen nicht einseitig Belehrungen, am allerwenigsten Strafen, sondern hier gilt es, bis ins Gemüthsleben vorzudringen, um dies kennen zu lernen und umzustimmen.

Sehr schwer ist es, den Menschen zu durchschauen, wie und was er denkt und empfindet. Dennoch kann man als Erzieher nichts Bleibendes erreichen, wenn man nicht auf das Gemüth einwirkt. Was ist Gemüth? Darüber gibt es viele Erklärungen. Sie laufen aber allesammt darauf hinaus, daß alle Gedanken und Urtheile, welche zu Gefühlen, Gefühlsstimmungen wurden, welche Neigung oder Abneigung, Sympathie oder Antipathie erwecken, das ausmachen, was man unter Gemüth, Gemüthsstimmungen, Gemüthsbewegungen zu verstehen pflegt. Vorstellungen nehmen Gefühlsform an, werden dadurch Antrieb zu Handlungen und heißen nun Gemüth als bewegende, erregende Naturkräfte, sind daher meist unwiderstehlich und schwer erreichbar.

Wenn man das Gemüth bilden will, so kann man dies nich einer besondern Lection zuweisen, sondern diese Wirkung geht hervor

aus dem Schulorganismus und der Harmonie des Lehrkörpers. Wo der Director es nicht vermag, dieses Zusammenwirken der Lehrkräfte herzustellen, wo nicht in einem Geiste und nach einem Plane gearbeitet wird, da bleibt die Schule nur Unterrichtsanstalt, wie dies leider meistentheils der Fall ist, denn nur einige Privatanstalten vermögen zu erziehen, weil ihre Anstalt aus einem Guß geformt wurde, nicht aus dem Mosaik widerstrebender Persönlichkeiten des Lehrkörpers besteht. An den meisten öffentlichen Schulen besteht die Erziehung nur in einer Dressur, in polizeilicher Beaufsichtigung, und wenn die Jugend später in die akademische Freiheit übertritt, dann kommt es an den Tag, wie wenig die Schule leistete für Erziehung. Dann kommt das ekelhafte Wirthshaus- und Verbindungsleben, die lächerliche Duellwuth, die sittliche Unreife der — gebildeten Jugend heraus auf Kosten der Eltern und des Staates.

Gesinnung wächst nach und nach, bildet sich gar im Widerspruch mit dem Elternhause. Man soll nicht declamiren, rühren wollen, denn das macht den Lehrer leicht zum Gespött, sondern der Lehrer soll als fertiger Mann, als abgeschlossener Charakter der Jugend gegenübertreten und sagen: So urtheile ich und so will ich es haben. Das imponirt; die unfertige Jugend fügt sich in den entschiedenen Willen eines Charakters. Hört nun der Schüler dieselben Ansichten und Urtheile von allen Lehrern über dieselben Thatsachen (Schulgesetze), so nimmt er sie nach psychologischen Gesetzen auch an, urtheilt wie seine Lehrer und bildet sich eine Gesinnung, d. h. eine feste Art, Weltlauf und Menschen zu beurtheilen, dies für werthvoll, jenes für gering zu halten. Die Gesammtheit der gewonnenen Bildung soll sich verdichten zu sittlichen Urtheilen, welche, sobald sie Gemüthssache werden, zum Handeln die Motive liefern, um mich recht prosaisch auszudrücken. Urtheile, wie der Lehrer sie beim Sprachunterricht, in der Geographie, Geschichte, Physik, Arithmetik u. s. w. fällt, merkt sich die Jugend. Hat sie Vertrauen zum Lehrer, so hält sie dieselben für wahr und ahmt sie nach; sie bildet sich aus solchen Urtheilen endlich allgemeine Ansichten und Grundsätze, nach denen sie so lange verfährt, bis sie anders urtheilt. Tüchtige Lehrer wirken aber auf das ganze Leben ihrer Schüler, wie man es in Biographien liest. Mithin kann nur da auf das Gemüth der Schüler eingewirkt werden, wo es dem Lehrer obrigkeitlich gestattet ist, als voller Mann aufzutreten mit seinen Ansichten. Das packt die Jugend, da hat sie ein

Vorbild, da wächst sie tüchtig und geistig frisch heran. Habe ich doch an einer Handelsschule die Freude gehabt, jährlich einige Schüler zu haben, die das Verlangen hatten, auf Universitäten zu gehen, um die Wissenschaft kennen zu lernen.

Die Jugend beobachtet scharf, merkt die schwachen und starken Seiten ihrer Lehrer, man muß daher stets auf der Hut sein und darf sich nie gehen lassen. Gewinnt man durch Gerechtigkeit und Tüchtigkeit ihr Vertrauen, dann ist man ihr Herr. Man kann auf ihre Scherze eingehen; wo Pedanten strafen, reicht ein Witz, ein Scherz aus für den geachteten Lehrer. Er irrt sich zuweilen; nun dann soll er offen sagen, er habe sich geirrt, und die Jugend achtet ihn um so höher, denn er ist gerecht und schont sich selbst nicht. In meiner Praxis habe ich das oft erfahren. Ich habe nicht angestanden zu sagen: Da habe ich dem X. Unrecht gethan; ich erfuhr nachträglich noch dies und dies und nehme nun mein Wort zurück. Dadurch verschaffte ich mir unbedingtes Vertrauen, meine Schüler sprachen sich bei Untersuchungen offen aus, denn sie wußten, ich würde ihnen absichtlich nie Unrecht thun, und wenn sie mich unterrichteten von allem Vorgefallenen, so würde ich gerecht urtheilen. Auf diese Weise erzeugt man Gesinnung, sittliches Gefühl, Gerechtigkeits- und Wahrheitsliebe. In diesen aber wurzelt die Gesinnung. Verzeiht man dem reuevollen Leichtsinnigen, gibt man ihm Zeit zur Besserung, so erregt dies sein Gemüth, er ist dankbar, fühlt die Milde des Verzeihens, und dann kann man auf ihn einwirken. Ein geschickter Lehrer kann unbemerkt viel wirken bei Erklärung von Gedichten, bei historischen Erzählungen, bei physikalischen Experimenten, denn aus allen einzelnen Bemerkungen bildet sich der Schüler eine Gesinnung, die aus seinem Denken und Urtheilen herauswächst.

V.

Gesinnung entwickelt sich in der Jugend aus einer gesunden Schulordnung und aus dem Gesammtunterrichte, welcher zur Bildung von allgemeinen Lebensansichten anleitet und durch Vorbilder und Lehrer zu Grundsätzen verhilft, die sich dann erst im Leben weiter ausbilden, berichtigen und vervollständigen. Die Jugend ist ja etwas

Unfertiges. Wie man auf das Gefühl einwirkt, läßt sich schwer angeben. Das Gefühl hat zum Inhalte Angenehmes und Unangenehmes; daraus erwachsen Abneigung und Zuneigung, Interesse oder Widerwillen. Hier entscheiden die Persönlichkeit der Schüler und äußere Verhältnisse, welche der Beobachtung des Lehrers meistens entgehen. Auch sind die Lehrstoffe mehr oder minder ergiebig für diesen besondern Zweck.

Um auf das Gemüth der Schüler Einfluß zu gewinnen, muß man dafür sorgen, daß sie sich in der Schule wohl fühlen. Schullokalitäten, Schulordnung und Schulleben müssen Behagen und Wohlgefallen erwecken, die sich auch leicht finden, da das Zusammensein mit Altersgenossen, kleine Erlebnisse und Abenteuer in der Schule und im Verkehr mit Kameraden, Unterrichtsstoffe und Lehrmittel, Stellung und Amt des Lehrers u. s. w. eine neue Welt bilden, in welcher sich die Jugend bald heimisch fühlt, weil der Mensch ja nach dem Ausspruche des Aristoteles ein geselliges Thier ist. Etwas Wohlthuendes hat es ferner für die jugendlichen Gemüther, wenn der Lehrer Interesse für sie und ihre Privatangelegenheiten zeigt, wenn er es versteht, ihnen die Lehrstoffe faßbar und zugänglich zu machen. Dies geschieht, wenn er ins Leben eingreift, die Jugend in persönliches Interesse bringt mit dem Lehrgegenstande, wenn er auch die poetische Seite des Unterrichts und der Lehrstoffe hervorkehrt, denn diese spricht gemüthlich an, und wenn er so in Ton, Ausdruck und Auffassung lehrt, daß die jugendliche Phantasie dabei Anregung und Beschäftigung findet. Unterrichtet der Lehrer mit Lust und Liebe, weiß er seinen Gegenstand angemessen und im jugendlichen Interesse zu lehren, so wirkt er auf das Gemüth, und nun haften auch jene Bemerkungen und Urtheile, mit denen er auf die Gesinnung wirken will. Kleine Erzählungen und Beispiele aus der Naturgeschichte und dem Naturleben haben viel Anziehendes für die Jugend jedes Alters, und durch sie kann man viel leisten.

Gleiche Gesinnung setzt Gleichheit der Ansichten voraus, diese lassen sich aber nicht vordociren wie ein Unterrichtspensum, sondern sollen sich ergeben als Frucht des gesammten Unterrichts. Nach und nach wachsen sie an zu Grundsätzen, in denen man die Jugend übt, indem man ihr Ziele und Richtpunkte für ihr Thun vorzeichnet, Ehre und Pflichtgefühl, Gewissenhaftigkeit, Worthalten u. s. w. In engem Kreise kann man viel leisten, wenn man vorkommende Ge-

legenheiten geschickt ausbeutet; denn zwecklos sind alle absichtlichen moralischen Predigten. Man muß sich bei Gelegenheit aussprechen, nach welchen Grundsätzen man urtheilt, und dazu bemerken, daß die ganze gebildete Welt ebenso verfährt. Die Jugend merkt sich dies und beobachtet, ob es wirklich so zugeht in der Welt; daraus bildet sie sich Verhaltungsregeln, aus denen endlich Maximen fürs Handeln werden, wie sie die Schwächen des Lehrers benutzt, um mit ihm Scherz zu treiben, was ihr zur Unterhaltung dient.

Wenn verlangt wird, der Unterricht soll das Gemüth der Jugend ergreifen, so muß man dies nicht so verstehen, als ob jeder Gegenstand und jede Lehrstunde gemüthvoll sein sollten. Denn einestheils hat nicht jeder Lehrer die Gabe, so zu unterrichten, daß Herz und Phantasie der Schüler Antheil nehmen, oder er befindet sich nicht in der erforderlichen behaglichen Stimmung, anderntheils eignet sich nicht jeder Lehrgegenstand und jedes Kapitel dazu. Die Gemüthsbildung fällt vorzugsweise dem Lesebuche und seiner Beschaffenheit zu, ferner dem Geschichtsunterricht und auch wohl dem naturgeschichtlichen, wenn der Lehrer kein trockener Systematiker, sondern ein Naturfreund ist.

Es kommt vor allem darauf an, wie bereits hervorgehoben wurde, daß Motive zum Handeln vorbereitet werden. Diese Motive liegen im Willen des Lehrers und in dem Schulgesetz, sind also Zwang und können lästig werden, wenn der Lehrer eigensinnig und hartherzig seine Launen zu Schulgesetzen macht. Blinder Gehorsam demoralisirt, die Schule will aber veredeln und sittlich bilden, mithin muß sie die bessere Erkenntniß und das richtige Urtheil als unterstützende Motive benutzen, indem sie auf Gesinnung und Grundsätze Einfluß nimmt durch die Art und den Gehalt ihres Unterrichts. Zur That treibt den Menschen aber nur das Gemüth, mithin muß dieses jene Grundsätze in sich aufnehmen und sie in treibende Gefühle umwandeln. Nun hat man jedoch der Schule so viel Lehrstoff aufgebürdet, daß sie für die Erziehung sehr wenig Zeit übrig behält, auch hindert das Fachlehrersystem, welches für das Unterrichten sich sehr empfiehlt, eine nachhaltige Einwirkung auf die Schüler, weil diese täglich ein halbes Dutzend Lehrer vor sich haben, von denen jeder seine besondern Ansichten und Eigenheiten hat. Endlich gibt man dem jungen Lehrer weder auf Seminarien noch auf Universitäten Gelegenheit, psychologische Studien zu machen, sich zu üben im Auf-

fassen der Naturelle, Temperamente und Charaktere. Man darf sich daher nicht wundern, daß es die Schulen meistens nur zu einer mehr oder minder streng gehandhabten Schulzucht, selten aber zu einer nachhaltigen, wirksamen Erziehung bringen. Da tritt denn endlich die Richtigkeit der Erfahrung hervor, daß die Erziehung nur im elterlichen Hause, durch das öffentliche Leben, durch Sitte, Gesetz und Zeitgeist erwirkt wird. Gegen solche übermächtige Einflüsse vermag die Schule um so weniger etwas, als sie selbst unter denselben steht. So verschieden z. B. deutsches und französisches Familien- und Volksleben sind, ebenso die Erziehung; man stellt an die Jugend andere Forderungen, prägt ihr andere Begriffe von Freiheit, Anstand, Ehre, Genuß u. s. w. ein, welche eben den Volkscharakter ausmachen. Mithin bestanden auch beide Heere, als sie sich mit den Waffen in der Hand maßen, aus ganz anderm sitttlichen Material. Man darf aber trotzdem nicht sagen, die deutsche Schulbildung habe gesiegt, obschon sie ihr redlich Theil dazu mag beigetragen haben, sondern der deutsche Volksgeist war der sittlich tüchtigere, in ihm wohnt Gehorsam, Treue und echte Vaterlandsliebe; die Franzosen nahmen die Sache in ihrer dünkelhaften Ueberschätzung zu leicht, sie wollten erobern und gloire haben, edlere Motive konnten sie unter einer Regierung Napoleon's nicht haben, der sein Volk künstlich demoralisirte.

VI.

Will man den Menschen zum freien Willen ausbilden, so muß man ihm auch Freiheit gewähren. Man soll dafür sorgen, daß die Knaben zu willensstarken, gesinnungstüchtigen und thatkräftigen Männern heranwachsen, welche bereit sind, für das Wohl des Vaterlandes Alles zu opfern, für Recht und Gesetz, für Fortschritt zum Bessern muthig einzutreten. Man soll, mit andern Worten, den Jünglingen Gelegenheit geben, sich zu Charakteren auszubilden. Ohne uns in die Erklärung dieses vieldeutigen Wortes einzulassen, berücksichtigen wir nur die Naturgesetze. Jeder Einzelne hat seine Eigenthümlichkeit im Körper- und Nervenbau, wodurch wieder das Temperament bedingt ist, er bildet sich aus seinen Lebenserfahrungen, Kenntnissen, auch unter Einfluß der Familie, des Umgangs, der Neigung und selbst

der Umgebung eine Welt des Vorstellens, Strebens, Empfindens und Auffassens, welche zusammen seinen Charakter ausmachen. Dieser wieder wird die Haupttriebfeder bei Willenshandlungen, gibt diesen Richtung und auch wohl Inhalt, und da er auf natürlichen Bedingungen beruht, so muß man ihn sich entwickeln lassen, soll nur Mißbildungen und Verirrungen hindern. Weil die Natur des Individuums ihr Recht verlangt, zuweilen etwas ungestüm, so macht die Jugend ihre Flegeljahre durch, und entschieden entwickelte Charaktere gerathen oft mit der Schulordnung in Widerspruch. Hier gilt es, mit größter Vorsicht und Humanität vorzugehen, indem man den Grund und die Veranlassung aufspürt, dem Charakter keine Gewalt anthut, sondern durch bessere Einsicht ihn auf den rechten Weg zurückbringt.

Erfahrene praktische Psychologen, Irrenärzte, behaupten, daß der Mensch das, was er thut, nothwendig thun mußte, weil ihn eine Menge Umstände und Einflüsse, welche zum Theil jenseits jeder Berechnung liegen, dahin brachten. Unter denselben Verhältnissen wird er dasselbe thun. Nun liegen diese bewirkenden Ursachen zum großen Theil außerhalb des Bereichs seines Willens, mithin kann man den Irrenden nicht verantwortlich machen. Man muß also diese Einflüsse beseitigen, soweit es möglich ist, z. B. den Umgang mit Leichtfertigen, unpassende Wohnung und Umgebung, irrige Urtheile über Ehre, Lebensgenuß und Lebensaufgabe. Die geschehene That kann man nicht anders machen, aber durch Selbstbeherrschung kann man es dahin bringen, daß man solchen Naturgewalten siegreich widersteht.

Man muß der Jugend also Raum geben zur individuellen Entwickelung, diesen anfangs engen Raum bei Kräftigung der Grundsätze nach und nach erweitern und ihn benutzen zur Ausbildung der Selbstbeherrschung, um zum sittlichen freien Willen zu gelangen. Kommen Verirrungen vor, so verliere man den Muth und die Geduld nicht. Goethe sagt: Es irrt der Mensch, solang' er lebt! Wie sollte da die unerfahrene Jugend nicht am meisten irren! Wenn Klassenvorstände und Director mit Umsicht und Vorsicht vorgehen, so werden sie manchen Irrenden auf den rechten Weg zurückbringen, denn solche Schüler, welche aus bösem Willen die Gesetze übertreten, bilden nur Ausnahmen. Unbedacht, Vorwitz, Leichtsinn u. s. w. veranlassen meistentheils solche Gesetzwidrigkeiten, lassen sich also durch Humanität und sittlichen Ernst leicht niederhalten.

Um die Schüler vor manchen Verirrungen zu bewahren, soll man ernstes, wissenschaftliches Streben, Sinn für das Edle, Gute und Schöne erwecken und es begünstigen, wenn sie zu Vereinen zusammentreten, um irgend ein Studium gemeinsam zu betreiben. Man muß Corporations- und Klassengeist wecken. Dies hat zwar für Manche sein Bedenkliches, aber wenn die Schule, wie es sich von selbst versteht, die Oberaufsicht führt, so bringt es insofern großen Nutzen, als man die Einzelnen näher kennen lernt, sich über ihre Lieblingsneigungen und Gewohnheiten unterrichtet und dabei sehr bald bemerkt, wer in der Klasse den Ton angibt, das meiste Ansehen hat. Danach kann man schon den Geist beurtheilen, welcher in der Klasse vorwaltet, und demgemäß Gegenmaßregeln treffen.

Diese Vereine mögen sich ihre Statuten entwerfen, ihren Vorstand wählen und sich selbst regieren. Dadurch lernen sie Unterordnung und sehen ein, wie nothwendig Gesetze sind, sobald man einen gemeinsamen Zweck erreichen will. Man kann auch gestatten, von Zeit zu Zeit kleine Festlichkeiten, Ausflüge und Spaziergänge zu veranstalten, damit sie sich auch einen Lebensgenuß und gesellige Unterhaltung verschaffen. Nimmt ein Lehrer Theil, um so besser, dann soll er aber nicht als Beaufsichtiger dabei sein, sondern als Gast, der dann Alles mitmacht, um die Unterhaltung nicht zu stören. Er denke dann: Sei fröhlich mit den Fröhlichen! und schüttle den Schulstaub vom Herzen.

Indem die Schüler den Schulgesetzen und ihren eigenen Statuten gehorchen müssen, lernen sie sich selbst regieren und sich beherrschen, um sich vor den Kameraden keine Blöße zu geben. Bekanntlich erzieht sich die Jugend unter sich durch geselligen Umgang mehr als die Schule. Der Eitle, Anmaßende, Großsprecherische, der Unverträgliche und Knauserige wird so lange verlacht, bewitzelt und verspottet, bis er sich seine Unart abgewöhnt. Der Tüchtige findet Anerkennung, die Andern ordnen sich ihm freiwillig unter, und so entsteht eine sittliche Ordnung. Endlich nimmt das Vereinsleben die Geister so gefangen, daß sie nur für ihren Verein leben und auf viele Thorheiten nicht kommen, welche den Einzelnen anwandeln.

Will man mehr thun, so soll es den Vereinen freistehen, dem betreffenden Fachlehrer von Zeit zu Zeit Bericht über ihre Thätigkeit und die besten Arbeiten vorzulegen. Halten Einzelne Vorträge, so werden diese dann von den Anwesenden discutirt, kritisirt und in

ein Album niedergelegt. Hat der Lehrer Zeit und Lust, so soll er zuweilen auch Vorträge halten, was ihm die Liebe seiner Schüler erwirbt und ihm Gelegenheit gibt, manches Thema zu besprechen, wofür das vorgeschriebene Pensum keinen Raum übrig läßt. An der Pester Handelsakademie habe ich jahrelang solche Vereine veranlaßt, habe, wie auch Collegen, Vorträge gehalten und dadurch Lerneifer erweckt, ja einige meiner Schüler haben an ernstern Studien solchen Gefallen gefunden, daß sie privatim die Gymnasialstudien nachholten und auf Universitäten gingen, Aerzte und Advocaten wurden, oder überhaupt nur eine wissenschaftliche Bildung sich aneignen wollten.

Ein anderes Mittel, zu Privatstudien anzuregen, um den Sinn auf Besseres zu lenken, besteht darin, daß man nach dem Vortrag auffordert, wer Weiteres nachlesen will, diesen sich Meldenden Bücher gibt und Anleitung, wie man sie mit Nutzen liest, sich die Hauptsachen notirt, um das Ganze zu übersehen. Jeder folgt seiner Neigung, und wenn er fertig ist mit dem Studium, was man ihm überlassen muß, so hält er in der Klasse einen Vortrag über das Gelesene.

Verfährt man auf diese Weise, so gewinnt man bald richtige Urtheile über die Denkungsweise der Schüler, und es bleiben nur wenige übrig, welche man scharf im Auge haben muß. Vielleicht dürfte es nicht unangemessen sein, um die Schüler zur Selbstverwaltung und Selbstregierung zu erziehen, wenn die oberste Klasse eine Jury erwählt, die bei Disciplinarfällen ihr Votum abzugeben hat. Dann tritt die Strafe ein als Gesammtwille des ganzen Schulkörpers und die Jugend überzeugt sich, wie unentbehrlich Gesetz und Zucht sind.

Was nun die Erziehung zur Freiheit anlangt, so meine ich damit natürlich nicht die politische, sondern Selbstregierung und Selbstbeherrschung. Der Schüler muß Gelegenheit haben, innerhalb gewisser Schranken nach eigenem Dafürhalten etwas zu thun, wie es die vorgeschlagenen Vereine möglich machen, er soll sich aus gegebenen Aufgaben die wählen, die ihm zusagt, einen zu haltenden Vortrag aus dem Kreise seiner Lieblingsstudien nehmen, die Aufsicht über Klassenzimmer und Lehrmittel führen. Die Klasse, wenn sie sich musterhaft hält, darf von Zeit zu Zeit sich einmal einen freien Nachmittag ausbitten oder einen gemeinsamen Spaziergang beantragen,

damit sich ein geselliges, gemüthvolles Schulleben entwickelt, welches mit seiner Allgewalt den Einzelnen hebt und trägt, die Schule von der angenehmen, behaglichen Seite zeigt. Man soll nicht zu viel verbieten und untersagen, weil dies zur heimlichen Uebertretung reizt, soll Vertrauen zeigen, wenn dieses und jenes versprochen wird, um zu erfahren, ob der Bittende Wort hält, gewissenhaft ist und sich beherrscht, indem er das nicht wiederholt, was er zu thun sich angewöhnt hatte. Die Schüler bringen mancherlei Entschuldigungen vor, wenn sie ihre Pflicht nicht pünktlich erfüllt haben, und der Lehrer kann nur selten wissen, wie weit die vorgebrachten Entschuldigungen begründet sind. Da darf man nicht auf den bloßen Verdacht und nach persönlicher Ueberzeugung strafen, sondern sich mit dem Versprechen begnügen, daß Versäumtes nachgeholt, eine Gesetzverletzung nicht wiederholt werden soll. Der Schüler ist durch sein Wort gebunden und wird es halten; er muß sich beherrschen und dem Gesetz Gehorsam leisten.

Die Freiheit besteht in freiwilligem Befolgen des Gesetzes, in der gewissenhaften Pflichterfüllung, in der eigenen Entschließung, Untersagtes nicht zu thun, und in der freudigen Dahingabe an den Gesammtzweck. Zu einer solchen Freiheit kann und muß die Schule erziehen. Der Freie kann nicht thun, was er will, sondern thut aus freiwilligem Entschluß, was er thun muß, was seine Pflicht ist.

In der gewissenhaften Pflichterfüllung gipfelt die wahre Freiheit, weshalb die Schule zu belehren hat, was Pflicht ist, was Aufgabe des Menschenlebens und welches die Anforderungen der menschlichen Gesellschaft sind, die sie an ihre einzelnen Mitglieder stellt. Das Schulleben in seiner Mannichfaltigkeit soll Gelegenheit geben, sich in der Pflichterfüllung zu üben, um es endlich dahin zu bringen, daß der Gehorsam ein freiwilliger werde.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß man sich zunächst darüber klar wird, was der Wille ist und wie er entsteht. Demgemäß wählt man die Mittel, um den Willen zu leiten. Diese Auswahl hängt von persönlicher Ueberzeugung und lokalen Verhältnissen ab, weshalb sich keine allgemeinen Vorschriften geben lassen. Die einzige Schwierigkeit findet man in dem Mißverständniß des Begriffs der Freiheit, welchen man für gleichbedeutend hält mit Ungebundenheit und Willkür. Das läßt sich schwer aus den Köpfen herausbringen, denn eine Freiheit, die da macht und unterläßt, was ihr beliebt, wirkt gar zu verführerisch

auf die Phantasie der schwärmerischen, phantastischen Jugend. Ein verständiger Geschichtsunterricht, selbst ein gesunder idealer geographischer Unterricht, welcher die Einflüsse des Klimas, der Bodenhöhe, der Bodenbeschaffenheit und Produkte auf die menschliche Cultur nachweist, setzt solchen Phantastereien einen Damm nüchterner, objectiver Weltauffassung entgegen. In der Theorie des Epos und Dramas findet man stets zwingende Veranlassung, von der sittlichen Weltordnung und ihrem Werthe zu sprechen, bis sich die Jugend einprägt, daß nur das Gute sich behauptet, das Recht doch Recht bleibt, auch wenn es eine Zeit lang als Unrecht bestraft wird, denn im Recht walten die ewigen göttlichen Gesetze. Gott ist die Wahrheit, Gott ist das Recht, und Gott regiert mit seinen unveränderlichen Gesetzen die physische und moralische Welt. Mit dieser Einsicht in die Weltregierung schließt der Jugendunterricht ab, der Wille ist geübt, gereift, zur sittlichen Thatkraft, zum Gewissen herangewachsen, nun mag man die Jugend ins praktische Leben eintreten lassen. Weiß sie die rechte Freiheit nicht zu finden, so wird sie dafür büßen. Die Schule hat ihr vorhergesagt, wie es kommen wird, wie das bürgerliche Gesetz rücksichtslos verurtheilt, wo die Schule noch verzeiht. Eine in Gemeinsinn und Selbstregierung herangebildete Jugend wird brauchbare Staatsbürger und entschlossene Männer ins Leben senden, Männer, in deren Kopf es hell ist und deren Herz warm schlägt für alles Edle, Große, Wahre, Gerechte und Schöne.

Deutschvaterländische Erziehung.

I.

Ueber deutsche Nationalerziehung wurde bereits viel geschrieben und gesprochen. Auf keiner Lehrerversammlung fehlte dieses beliebte Thema mit den dazu gehörigen Recepten, ja man bemerkte in dem übrigens höchst anerkennungswerthen Eifer nicht, daß uns die deutschen Ausdrücke für Patriotismus, patriotisch, national u. s. w. mit der Zeit abhanden gekommen sind, seit wir die Sache nicht mehr besaßen. Wir müssen und wollen fortan statt national sagen: deutschvaterländisch. Die Zersplitterung Deutschlands in eine Menge von Kleinstaaten mit besonderer Münze, Verfassung, Gesetzen, Politik, Heereseinrichtung u. s. w. hinderte die Bewohner, sich zum Gefühl der Zusammengehörigkeit, zur Anhänglichkeit an das Gesammtvaterland zu erheben. Wenn man in einem Tage ein halbes Dutzend deutscher Vaterländer bereiste, galt man überall für einen Ausländer und mußte fortwährend Münzen wechseln, weil der Hesse keine gothaischen Kreuzer, der Sachse keine preußischen Dreier nahm. Deutschland hieß in der Sprache der großen Staatsmänner deshalb nur: ein geographischer Begriff. Der Patriotismus schrumpfte zu Lokal- und Stammeseitelkeit zusammen, denn es fehlte der gewaltige Hintergrund eines großen einheitlichen Reichs. Bekam ich doch in den vierziger Jahren einen Verweis, weil ich in einer Rede zur Geburtstagfeier des Königs die Behauptung aussprach, Preußen sei durch seine geschichtliche Entwickelung berufen, ein deutscher Staat zu sein, sich an Deutschlands Spitze zu stellen und ein einiges Deutschland zu schaffen. Was mir einige rothe Kreuze in den Conduitenlisten einbrachte, das hat Bismarck gethan und dafür Orden und Titel bekommen. So dreht sich der Wind! Die Zeiten der Engherzigkeit

und Zerfahrenheit sind vorüber, das große gewaltige Deutschland steht da, ein sturm- und schlachterprobtes Kaiserreich, Elsaß-Lothringen, Schleswig-Holstein gehören wieder zum Reiche, und flügellahm liegen am Fuße des weitschauenden Riesendoms des deutschen Kaiserreichs die Aare des katholisirenden Oestreichs und des demoralisirenden Frankreichs. Die sittliche Kraft des deutschen Volkes hat gesiegt, und diese wird Europa erlösen von der Entartung, Verweichlichung, Genußsucht und Feilheit der Gesinnung. Deutsche Wissenschaft und Kunst, deutscher Fleiß, deutscher Gehorsam, deutsche Gewerbe und Handel werden die Welt verjüngen. Vorbereitet wurden diese Erfolge von der Schule, von der Kunst und Wissenschaft, vom deutschen Volksgesang, vom deutschen Turnen, und deutsche Krieger haben gezeigt: wo die meiste Bildung, die meisten edlen, erhebenden Gedanken sind, da findet man auch die Macht, denn der Geist siegt über die Materie. Aufgabe der deutschen Schule ist es nun, nach Kräften mitzuwirken, daß deutscher Gemeinsinn immer kräftiger sich entwickele, deutscher Geist, treue Liebe zum Gesammtvaterlande sich überall ausbreite und tiefste Wurzeln schlage in den Gemüthern und im Feuer dieser allgemeinen deutsch-brüderlichen Begeisterung die Engherzigkeit der Stammessonderheit verzehrt werde. Wie rührig treten schon die Deutsch-Oestreicher auf gegen den anmaßenden Hochmuth der Tschechen und den Hochdruck, den Hohenwart anwendete zur Unterdrückung der Deutschen! Armes Habsburg, welches die Deutschen von sich stößt! Das wird bittere Früchte tragen. Wie durchglüht unsere Brüder an der Ostsee mitten unter russischem Druck das kräftigende Gefühl, einem großen, mächtigen Volke anzugehören, welches stark genug ist, seine Brüder zu schützen und zu retten!

II.

Zunächst frage ich: Was haben Jugend- und Volksschriftsteller, Lehrer und Gelehrte zu thun, um deutsches Denken, deutsche Gesinnung, Deutschthum zu verbreiten? Zunächst sollen sie sich zwingen und gewöhnen, deutsch zu reden, und ihres Kauderwelsch sich zu schämen anfangen. Man soll die Fremdwörter beseitigen.

Damit verlange ich nicht, um nicht zu viel zu fordern, daß man jene Fremdwörter abschaffe, welche in der Wissenschaft und im Gewerbsleben üblich und unentbehrlich geworden sind als Kunstausdrücke. Viele ließen sich nach und nach abschaffen, wenn man sich die Mühe nehmen wollte, entsprechende deutsche Wörter zu finden. Man kann Philosophen recht gut mit Denkforscher übersetzen, Advocat mit Rechtsanwalt, Medicin mit Heilswaare, Geographie mit Erdbeschreibung, und sollte nicht anstehen, Eigenschaftswörter aus solchen Hauptwörtern zu bilden. In der Gesteinkunde und im Bergbau gibt es eine Menge trefflicher Kunstausdrücke, weil die Deutschen seit alten Zeiten Bergbau trieben und also alle Hantierungen mit besondern Ausdrücken bezeichnen mußten. Ebenso verhält es sich mit dem Kriegswesen. Wir haben von den alten treffenden Bezeichnungen nur wenige gerettet: Gefreiter, Feldwebel, Hauptmann, Oberst, Feldzeugmeister, Feldmarschall, alles Andere besteht aus französischen Wörtern: Infanterie (Fußvolk), Cavallerie (Reiterei), Artillerie (Geschützwesen, Geschützmannschaft) u. s. w.

Leider gehen unsere Gelehrten und Zeitungen mit einem schlechten Beispiele voran, indem sie ein Wörtergemisch aus einem halben Dutzend Sprachen zusammenrühren, welches man ohne Fremd- und Conversationswörterbücher nicht verstehen kann. Das Unglaublichste leisten hierin die deutschen ungarischen Zeitungen — meistens in Händen von jüdischen Literaten — welche wahre Zerrbilder der deutschen Sprache liefern. Aber auch die Schule hat aus Bequemlichkeit oder Gelehrtendünkel eine Menge von Fremdwörtern eingehergt, welche man recht gut vermeiden könnte, ja vermeiden sollte; denn sie erzeugen Begriffsverwirrung, Unklarheit und Verschwommenheit des Denkens und Dünkel. Da habe ich Bauern streiten hören, ob sich Jemand aus Verzweiflung oder aus Desperation umbringt; statt Bewegung machen, sagt der gelehrte Bauer Mution machen oder gar Munition machen, wenn er Soldat gewesen und dieser Ausdruck ihm also geläufig ist. In Schulen und Lehrbüchern spricht man von Grammatik, Declination, Casus, Conjugation, Pronominas, Botanik, Zoologie, System, Species, correct, direct, Arithmetik, historisch, logisch, consequent, Quadrat, Radius u. s. w., als ob es gar keine entsprechenden deutschen Ausdrücke für jene Begriffe gäbe. Oft habe ich solche gelehrte Volksschullehrer gesprochen und Mühe gehabt zu errathen, was sie sagen wollten. Namentlich widerfährt

ihnen das, wenn sie Französisch und gar Englisch einfließen lassen, aber nicht wissen, wie sie die Fremdwörter aussprechen sollen, sie vielmehr buchstäblich nachsagen, wie sie dieselben gedruckt lasen. Schulzeitungen und Lehrervereine sollten es sich zur Pflicht machen, alle entbehrlichen Fremdwörter auszumerzen und kein Lese- und Schulbuch einzuführen, welches nicht in reinem, unverfälschtem Deutsch geschrieben ist. Weil der Deutsche Jahrhunderte lang in Europa nicht geachtet wurde, Fürsten und Höfe sich mit dem Firniß französischer Sprache übertünchen ließen, so ward der demüthige Deutsche ganz verzagt. Er verleugnete seine Sprache, um sich den andern Völkern als „Culturmensch" vorzuführen, wagte nicht seine Sprache zu reden und zu sagen: Krieger, Kriegsmann, Wehrmann, sondern lispelte: Soldat, Kapitän, Offizier, Leutnant, Nationalgarde, Escadron (Schwadron) u. s. w. Jetzt steht es anders, Europa hat sich über die Großthaten der Deutschen fast entsetzt, großmäulige Völker haben sich geärgert, daß der Deutsche wirklich ein unabhängiger Deutscher sein will und ein ernstes, gewichtiges Wort in die allgemeinen Angelegenheiten hineinzureden sich berechtigt fühlt. Retten wir Lehrer und Schriftsteller auch unsere Sprache vor der Fremdherrschaft!

Man hat, um den Gebrauch der Fremdwörter zu rechtfertigen, darauf verwiesen, daß der Deutsche infolge seiner vielseitigen („universellen") Bildung und seines weltbürgerlichen Sinnes der Fremdwörter bedürfe, um sich neue Begriffe und Erkenntnisse anzueignen. Indessen kann diese Behauptung nur bei streng wissenschaftlichen Werken Anwendung finden, welche ein allgemein europäisches Gepräge tragen, schon für die volksthümlichen Schriften paßt jene Entschuldigung nicht mehr, weil ein fremdes Wort eine unklare Auffassung, also nothwendig auch ein unsicheres Denken erzeugt. „Wo Begriffe fehlen, da stellt das Wort zur rechten Zeit sich ein." Jedenfalls würde es ein herabstimmendes Armuthszeugniß sein, wenn eine so reiche und vielseitig ausgebildete Sprache mit ihren zahlreichen Stammsprachweisen und Mundarten, wie es unbestreitbar die deutsche ist, in ihrem Sprachschatze nicht Ausdrücke finden sollte, welche das bezeichnen, was man denkt. Unsere deutsche Denkforschung würde tief in die Volksbildung eingedrungen sein, wenn sich die gelehrten Herren Mühe gegeben hätten, statt in einem Kauderwelsch von lateinischen, halb und ganz griechischen Wörtern zu reden, sich deutscher Ausdrücke zu bedienen, wie Platon und Aristoteles ohne Fremdwörter

ihre tiefen Weltgedanken (Ideen) darzustellen vermochten. Jeder Philosoph redet sein Kauderwelsch und nennt dies eine neue Philosophie.

Es kann auf die deutsche Jugend keinen belebenden Eindruck machen, wenn sie in fremdartigen Ausdrücken angeredet wird und antworten muß, obschon ihr dieselben unverständlich sind und nur handwerksmäßig nachgemacht werden. Jene Fremdwörter entbehren des heimatlichen Klanges, sprechen das Ohr und Gemüth nicht an, lassen daher kalt und gefühllos. Im Gemüth aber liegen die Wurzeln der Liebe, des innigen geistigen Behagens. Es erwächst aus den Fremdwörtern die Entfremdung vom eigenen Volksthum; die Jugend kann ein Volk nicht achten und verehren, welches andere Völker anborgen muß um Ausdrücke, sobald es etwas Tüchtiges zu sagen hat. Bettler liebt man nicht. Weshalb entfremdeten sich die Gothen, Franken, Burgunder u. s. w. ihres Volksthums? Weil sie es bequemer fanden, sich der fertigen lateinischen Sprache zu bedienen. War es vor hundert Jahren auf deutschen Lateinschulen nicht verboten, deutsche Bücher zu lesen? Haben Klopstock, Schiller u. A. nicht heimlich deutsch lesen und lernen müssen? Und doch haben sie trotz der Schulweisheit deutsch empfunden, deutsch gedacht und in sich den Sprachgeist zur Ausbildung gebracht. Den Lateinschulen haben wir in dieser Beziehung viel aufzubürden; sie schämten sich des Deutschthums und bis heute steht Horaz höher als Hölty, Salis, Schiller, Hölderlin!

Wenn ein Deutscher im Auslande lebt und Völker beobachtet, welche sich in Bezug auf Bildung, Macht, Zahl und Weltstellung auch nicht im entferntesten mit den Deutschen messen können, so bemerkt er mit Staunen — oft mit Unwillen — mit welcher Eifersucht sie darüber wachen, daß man sich ihrer Sprache bedient, wie sie jede andere Sprache aus Schulen und Zeitungen zu verdrängen suchen und jeden im Lande Wohnenden zwingen, sich der sogenannten Landessprache zu bedienen. In dem Völkergemisch bildet der Sprachenzwang die stehende Streitfrage, da jedes Völklein seine unausgebildete Sprache zur Landessprache erheben möchte. Verlangen doch sogar die Slovenen, angetrieben von römischgesinnten Pfaffen und abtrünnigen Deutschen, daß die im Lande seit 1500 Jahren wohnenden Deutschen slovenisch lernen sollen als Landessprache. In Ungarn ist man so weit gegangen, daß man die hergebrachten Kunstausdrücke der Wissenschaft, obschon sie allen gebildeten Völkern Europas gemeinsam

sind und daher das Verständniß der in nichtungarischer Sprache verfaßten Schriften erleichtern, durch urwüchsige magyarische Wörter ersetzte, daß man Fachmänner beauftragte, solche Wörter zu erfinden. Freilich verstehen die meisten Leser dieselben nicht, aber dann setzt man das deutsche Wort in einer Klammer dahinter und wartet ruhig ab, bis das erfundene Wort geläufig geworden ist. Ebenso achtet man mit großem Eifer darauf, daß jede deutsche oder lateinische Redewendung in ungarischer Schreibweise vermieden wird, damit die Sprache das volle reine Gepräge der Volksthümlichkeit und Volkseigenheit erhalte. Man kann den Magyaren manches Unangenehme nachsagen, aber in Bezug auf den ausdauernden Eifer, mitten zwischen anders redenden großen Völkern, Slaven und Deutschen, ihre Volkseigenthümlichkeit zu erhalten und auszubilden, könnten sie den Deutschen zum Muster dienen. Täglich kann man lesen, daß Deutsche ihren Namen magyarisiren, aber nie hat ein Ungar so etwas gethan, und die ärgsten Deutschfresser sind in Ungarn die Deutschen, namentlich die Juden, und die getauften Juden die allerärgsten, da ihnen für Geld und Vortheil Alles feil ist. Man muß es den Magyaren zum Ruhme nachsagen, daß sie jedes Volksthum achten und selbst den größten Widerwillen aussprechen gegen diese getauften Juden, welche sich für „Patrioten“ ausgeben, solange sie davon Nutzen haben. Es gibt Juden, die zwei- bis dreimal die Kirchengemeinschaft wechseln, je nachdem sie dabei Geschäfte machen.

Aus Naturtrieb wird sich ein Volk unheimlich bei sich selbst fühlen, wenn es alle Augenblicke auf Fremdwörter stößt, die ihm dunkel bleiben. Im Klang und Laut der Wörter, in Wort- und Satzbildung prägt sich die Denk- und Empfindungsweise eines Volkes am entschiedensten aus. Die Muttersprache ist die des Herzens und Gemüths. Kennzeichnend bleibt es, daß der französisch-deutsche Dichter Chamisso in den Irrträumen seiner Sterbestunde französisch sprach. Es kann daher nur nachtheilig wirken auf Bildung, Stammgefühl und Vollbewußtsein des Volksthums, wenn sich fortwährend Fremdwörter eindrängen, die sogenannten gebildeten Stände gern in fremder Sprache plappern, um sich von dem Volke zu unterscheiden, und dieses, jene Stände nachäffend, auch nach fremden Ausdrücken hascht, um gebildet zu scheinen. Hochschullehrer schreiben lateinisch, um unter Wortschwulst ihre Gedankenarmuth zu verdecken und sich als Gelehrte auszuweisen.

Ihr Deutschen, wollt ihr so recht zum Vollgefühl eurer Volkswesenheit kommen, so thut ab die Fremdheit in eurer eigenen Sprache, verunstaltet sie nicht, um dadurch euer Volksthum nicht zu entstellen. Ihr achtet euch selbst, die Kraft und Herrlichkeit des deutschen Wesens gering, wenn ihr euch in Flicken und Fetzen undeutschen Wesens hüllt und euch ganz besonders geschmückt zu haben meint! Die protestantische Kirche hat als Sprache des Herzens die vaterländische Sprache beim Gottesdienste eingeführt, die römischgesinnte katholische Kirche duldet dies nicht, selbst eine deutsche Uebersetzung der heiligen Schrift bleibt ihr verdächtig, weil die Römlingskirche eben undeutsch ist. Vor Jahrhunderten, als Deutschland der Spott des Auslandes und wehrlose Beute jedes raubgierigen Franzosenkönigs war, als es nur noch dem Namen nach einen deutschen Kaiser gab, überschwemmten unsere Gelehrten, denen jede Theilnahme an Staatsangelegenheiten untersagt blieb, mit lateinischen und französischen Wörtern unsere schöne, kräftige, bildsame und urwüchsige Sprache, jetzt aber, wo das deutsche Kaiserthum in seiner Kraft und Herrlichkeit glänzend wiedererstanden ist, sollte das gesammte deutsche Volk mit entschlossenem Willen an die Wiedereroberung der Volksthümlichkeit unserer Sprache gehen. Nicht blos Herzogthümer wollen wir wieder in Besitz nehmen, wie es sich gebührt, sondern auch die Fülle und die Urkraft der unverfälschten deutschen Sprache, in dem gewaltigen Dome des deutschen Sprachthums wollen wir uns sammeln in Liebe und Eintracht.

Um diese Pracht und urwaldgleiche Lebensfülle unserer Sprache der Jugend zum Bewußtsein zu bringen, sollte man in den Oberklassen der Gymnasien und Realschulen sich nicht damit begnügen, die Nibelungen und Verwandtes in der Ursprache zu lesen, um aus dem lebendigen Brunnen des Deutschthums zu schöpfen, sondern auch die wichtigsten Stammsprachweisen insoweit beim Unterrichte benutzen, als man zahlreiche Proben aus dem Plattdeutschen, Alemannischen, Schwäbischen, Bairischen u. s. w. liest, um auf die zahlreichen Verzweigungen der Wurzelwörter eingehen zu können. Welche Fülle neuer Auffassungen, scharfer Bezeichnungen, volksthümlichen Empfindens würde man finden! Die Stämme würden sich näher treten, ihren Wortvorrath sich mittheilen und auch nach dieser Seite hin die Einheit erobert und zur Herzenssache gemacht werden. Welche Einsicht gewinnt dann die Jugend in die unermeßliche Schöpfungskraft des deutschen Sprachgeistes und Sprachlebens, welchen gemüthlichen An-

theil gewinnt das Herz an den sinnigen, schlichten Sprichwörtern und volksthümlichen Redewendungen! Wie tief muß man es bedauern, daß eine Menge sinniger, scharf bezeichnender Ausdrücke der Stammsprachen für die Schriftsprache verloren gegangen sind, die sich noch lebendig im Volke erhalten haben, und daß dafür nichtssagende oder einseitig aufgefaßte Fremdwörter eingeschoben sind. Kann man doch Hebel's herzige Lieder nur annähernd ins Hochdeutsche übersetzen, wobei Klang, Farbe und Gemüthsinnigkeit jener Lieder verloren gehen. Auch in der Schule und für die Schullesebücher sollte es heißen: All Deutschland ins deutsche Herz hinein! Auch in der Sprache jedem Stamme seinen gebührenden Antheil! Das gibt ein reiches, lebensfrisches Ganzes. Die Schriftsprache sollte sich aus den Stammsprachen bereichern, deren Kernhaftes, Urthümliches in sich aufnehmen, damit die Darstellung durchaus deutsche Färbung, Schattirung, Kraft und Fülle erhalte. Wir müssen eine neue Schriftsprache schaffen, in welcher auch die Stammsprachen vertreten sind und sich wiederfinden. Das wäre ein neues geistiges Band der Einheit und des Gemeingefühls.

Wenn man im Geiste volksthümlicher Denkungsweise Reinheit der Sprache verlangen muß, so dürfte es aber von der andern Seite an der Zeit sein, die europäische Schrift allgemein einzuführen. Es läßt sich für den Gebrauch großer Anfangsbuchstaben kein stichhaltiger Grund anführen, derselbe ist und bleibt vielmehr ein hergebrachter Schnörkel, ein Zopf, eine Schulmeisterschrulle, ein kostbarer Zeitverderb. Man sollte diesem Unwesen endlich ein Ende machen. Die Jugend kann etwas Besseres lernen als die unhaltbaren Regeln mit ihren streitigen Ausnahmen, wie sie über große Anfangsbuchstaben gegeben werden. Man gebrauche große Buchstaben bei Eigennamen, nach einem Punktum und nach einem Frage- und Ausrufungszeichen, wenn diese den Satz schließen. Damit Punktum! Das Lesen- und Schreibenlernen würde nur die Hälfte Zeit und Mühe kosten, wenn man nur lateinische Buchstaben anwendete. Die lateinische Schrift ist rund und fließend, schreibt sich leichter, dazu sind einzelne Buchstaben deutlicher zu unterscheiden, lesen sich also leichter. Dabei erscheinen sie auch dem Auge angenehmer als die eckigen deutschen Buchstaben mit ihren Schleifen und Spießen nach oben und unten, mit ihrem Uhaken, mit ihren Strichen durch einzelne Buchstaben. Endlich wird auch den Nichtdeutschen das Erlernen unserer Sprache

sehr erleichtert, wie sich unser Auge schneller an englische, französische u. s. w. Buchstabenformen gewöhnt. Zeit ist das kostbarste Kapital, man sollte also mit ihr in der Schule kargen und das verbannen, was ohne Schaden kann entbehrt werden. Wollte man einwenden, daß unsere Buchstaben eine Eigenthümlichkeit und daher beizubehalten sind, so soll man das Kleinliche, Zufällige nicht für etwas Wesentliches halten, sondern bedenken, daß unsere geschriebenen Buchstaben andere sind als die gedruckten, man also doppelt lernen muß; kommen dazu lateinische Buchstaben, so muß man dasselbe dreimal lernen. Und wozu? Weil es so hergebracht ist! Da nun aber mit jedem Jahre die Masse des zu Lernenden zunimmt, so muß man Zeit sparen, wo es geht, und dies geschieht bei Einführung der lateinischen Schrift. Strebt man nach Einheit von Münze, Maß, Gewicht, Wechsel- und Civilrecht, um den Verkehr zu erleichtern, wozu da drei Schriftarten beibehalten! Auch die vielgestaltige Rechtschreibung sollte man vereinfachen und eine Akademie damit beauftragen, eine solche für das ganze Reich festzusetzen, wie es in Italien, Spanien, Frankreich u. s. w. geschehen ist. Hat man dies gethan, so muß jede Schule und jede Druckerei gesetzlich verpflichtet werden, nur diese Schreibweise anzuwenden, auch wenn eigensinnige Schriftsteller auf eigene Faust sich eine Schreibung erdiftelt haben. Man sollte überflüssige Buchstaben entfernen, das v, y, c und x wegschaffen als undeutsche Buchstaben, da v gesprochen wird wie f, das y vom i sich nicht unterscheidet, c wie k, x wie ks gesprochen werden. Abstammung und Ableitung müssen kenntlich bleiben, weil sie das Ansammeln eines Wortvorrathes erleichtern, und Fremdwörter sollte man, wo sie noch gebraucht werden, nach deutscher Aussprache schreiben, oder vielmehr nach ihrer Aussprache mit deutschen Lautzeichen, z. B. Nju-York, Bostn, Nju-Orlihns.

III.

Was man lieben, wofür man sich begeistern soll, das muß man kennen und zu würdigen wissen. Vaterländische Gesinnung kann man nicht anbefehlen, nicht einlernen und einüben. Liebe ist Gemüthssache, muß also von innen herauswachsen als frischer, lebendiger Trieb.

Gemüth geht aus Gefühl hervor, dieses wieder empfindet das Angenehme und Unangenehme. Daher muß der Unterricht über vaterländische Dinge angenehm, zusagend, anregend sein, dem Gemüth wohlthun und ihm einen Inhalt zuführen, welcher dieses Gefühl verstärkt. Dies ist zunächst das Hochgefühl, einem berühmten, mächtigen, thatenreichen Volke anzugehören. Dieses Selbstgefühl muß aber auch greifbare, sinnliche Form annehmen, denn das Gefühl stammt aus der Sinnlichkeit, aus Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken u. s. w. Mithin erfordert die Erweckung deutschen Selbstgefühls und Hochbewußtseins auch entsprechende Festlichkeiten, Abzeichen, Erinnerungen und Anschauungen. Dies ist die seelenkundliche Grundlage, der tiefgeistige Urquell des vollbewußten Volkslebens und Volkshochgefühls.

Hier muß ich wieder die Ungarn als Vorbild empfehlen. Kaum besitzt ein Volk in Europa eine so lebendige, opferwillige Begeisterung für das Vaterland als die Ungarn. Woher kommt dies? Der Ungar betrachtet die Welt nur als Rahmen, der sich um Ungarn legt, erlernt in seiner Schule nur ungarische Geschichte und Geographie und ist überzeugt, daß Ungarn der Mittelpunkt ist, um welchen sich die Welt dreht. „In Ungarn ist Leben, sonst nirgends!" sagt er, weil er wirklich gut ißt und trinkt. Er mag sprechen, wovon er will, die Zeitungen in ihren Artikeln stellen stets Ungarn voran und erwähnen nur mitunter beiläufig, daß es noch andere Länder gibt. Alles, was in der Welt geschieht, hat für den Ungar nur insoweit Interesse, als es in irgend welcher Beziehung zu Ungarn steht. Da hat im Feldzug gegen China, in Mexico, in den Vereinigten Staaten ein Ungar mitgefochten, hat sich ein Ungar hier oder dort ausgezeichnet, besteht dort ein ungarischer Verein, hat man ein ungarisches Buch übersetzt u. s. w. Wie begeistert dies die Jugend, welches gewaltige Volksbewußtsein erweckt dies! In Ungarn kleidet sich jeder Knabe gern in die Volkstracht, weil sie eine eigenthümliche ist, jeder trägt bei festlichen Gelegenheiten die Nationalfarben, ein Bändchen oder Fähnchen, jeder Schenkwirth und Krämer bringt auf seinem Aushängeschild die Nationalfarben und das Nationalwappen an. Wo geschieht denn dies im großen Deutschland? Die Polizei würde sie wegnehmen, denn nur die Farben und Wappen der Stammesherrscherfamilie sind erlaubt. Wer kennt denn im gelehrten Deutschland das Reichswappen und die gesetzlichen Reichsfarben?

Herzlich Wenige. Das burschenschaftliche Schwarzrothgold, eine erdachte Farbe der Romantik, welche Begeisterung erweckte es 1848! Schaarte sich das Volk nicht um diese Farbe als Sinnbild der Einheit? Schafft dem großen gewaltigen Deutschland ein gemeinsames Ab- und Kennzeichen, verbannt eure kleinstaatlichen Flaggenfarben, und mit den deutschen Farben wird in uns das Gefühl der Gemeinsamkeit entzündet. Der Amerikaner ist begeistert, wenn er sein Sternenbanner sieht, der Schweizer, wenn er das rothe Kreuz im weißen Felde anschaut. Weg die Kantonfarben! Werde es auch so im deutschen Kaiserreich! Bei allen Festen nur die kaiserlichen Farben und Abzeichen! Dann kommt das Gefühl der Zusammengehörigkeit und Einheit von selbst.

Ein anderes empfehlenswerthes Mittel, die Jugend mit Hochgefühlen für das Vaterland zu erfüllen, ist die Feier der Erinnerungs- und Geburtstage berühmter Männer. Bei solchen Gelegenheiten, zu denen man auch die Eltern einladet, soll man die Jugend mit dem stolzen Selbstgefühle erfüllen, daß das deutsche Volk in jeder Beziehung obenan steht unter den Völkern Europas, obenan in Wissenschaft, Kunst, Fleiß, Erfindungsgabe, Arbeitsamkeit, sittlicher Thatkraft und kriegerischem Muthe. Man braucht übrigens nicht jedesmal ein besonderes Schulfest anzuordnen, sondern benutzt beim Anfange des Unterrichts die Gelegenheit, in ernster, feierlich erhebender Weise daran zu erinnern, was heute vor so und so viel Jahren geschehen, wer geboren wurde oder starb, welche Verdienste er sich um das deutsche Volk erworben hat und welche Bedeutung er für die Menschheit und Weltgeschichte hat. Der Gefeierte braucht nicht immer ein Eroberer zu sein, sondern ein Held auf dem Kampffelde friedlicher Arbeit: ein Humboldt, Schiller, Kepler, Leibniz, Schleiermacher, Fichte, Arndt, Hutten, Dürer, Schadow, Tieck u. A. In klaren, scharfen Umrissen zeichne man die Schicksale, Bestrebungen, Kämpfe und Erfolge solcher Männer, welche unserem Volke unsterblichen Ruhm gebracht haben, welche uns voranleuchten auf dem Pfade zum Edlen, Wahren und Schönen, und dies wird zünden. Die deutsche Jugend erfährt viel zu wenig von seinen weltgeschichtlichen Männern, höchstens nur von einigen Feldherren und fast ausschließlich nur von ihren Stammesfürsten und Herrschergeschlechtern. Man soll allgemeine deutsche Geschichte und Landesbeschreibung lehren, bei jeder Gelegenheit an das Gesammtvaterland erinnern,

damit der Schwabe, der Sachse, der Baier, besonders aber der Preuße sich gelobe: Erst bin ich Deutscher und dann erst Schwabe, Preuße u. s. w.

Welchen überreichen Stoff bieten Geschichte und Landesbeschreibung Deutschlands! Wie hebt es das Volksselbstgefühl, wenn wieder von einem deutschen Kaiserreiche, von einem Gesammtreiche Deutschland die Rede ist, wenn von den Heldenthaten der frühern Kaiser, vom Sinken der kaiserlichen Macht und dann von deren ruhmbestrahlter Erneuerung erzählt wird! Die Stammgeschichte soll man nicht voranstellen, sondern da einschieben, wo sich Wichtiges ereignet hat. Hervorheben soll man, was jeder Stamm Tüchtiges geleistet hat und welche trefflichen Eigenschaften er besitzt. Welchen Stoff bietet ferner nicht die Landesbeschreibung! Welche Menge von Merkwürdigkeiten bieten unsere Städte, Gebirge, Ebenen! Hier ein Meisterwerk der Baukunst, dort der Malerei oder Bildhauerei; hier eine Siegesschlacht für Glaubensfreiheit oder Unabhängigkeit, dort das Geburtshaus eines weltberühmten Gelehrten; hier die Dithmarsen, dort die Tiroler, hier eine weltbeherrschende Fabrik, dort der Sitz eines weit ausgebreiteten Handels, hier reizende Gebirgslandschaft oder gletscherreiche Felswildnisse, dort prachtvolle, ins Breite sich ergießende Ströme mit altehrwürdigen Städten am Ufer, dort üppige Getreideflächen oder düstere Nadelholzwälder. Eine Jugend, deren Gemüth durch solche großartige Erinnerungen sich gehoben fühlt, wird sich ihrer Abstammung rühmen, nicht das Ausland bewundern, äffisch alle Thorheiten und Unanständigkeiten der Franzosen nachahmen und von ihnen das Heil der Welt erwarten, nicht die Flegeleien reisender Engländer anstaunen und achtungsvoll ertragen, sondern wird sich geltend machen im Vollgefühl der Würde, Macht, Kraft und Herrlichkeit des eigenen Volkes. Schon regt sich das deutsche Gefühl mächtig in Nordamerika, denkt England achtungsvoller von den Deutschen, neigen sich die Schweden zu den starken Stammesbrüdern, lernt Italien Dankbarkeit, da es den Deutschen die Unabhängigkeit verdankt, und freut sich Spanien der Tüchtigkeit, mit welcher deutsche Krieger den übermüthigen Erbfeind Spaniens demüthigten.

IV.

Seit Deutschland aufgehört hat, ein geographischer Begriff zu sein, und ein einheitliches Kaiserreich wurde, müssen der Geschichtsunterricht und die Landesbeschreibung andere werden. Wir brauchen ganz neue Lehrbücher. Lasse man das deutsche Volksbewußtsein nicht überwuchern von dem Weltbürgerthum, welches überall zu Hause ist und Bescheid weiß, nur nicht bei sich und im eigenen Lande. Ordne man die Einzelstaaten auch im Unterrichte dem Gesammtreiche unter, mache man die Jugend aber auch bekannt mit den Bruderstämmen, deren Eigenthümlichkeiten in Sprache, Landschaft, Sitte, Leistungen und Ehren. Die Deutschen sollen sich in der Schule als Brüder kennen und lieben lernen, sollen sich nicht als Besonderheiten absondern und gegenüber stellen, sondern zu einem Ganzen zusammentreten. Diese Gesinnung kann die Schule über ganz Deutschland verbreiten, dies ist gegenwärtig ihre Aufgabe.

Aber sie muß noch mehr thun. Die Jugend soll auch die Verfassung des Landes und die Grundgesetze der Verfassung kennen lernen. Dazu bedarf man keiner besondern Unterrichtsstunde, sondern fügt das Nothwendige dem Geschichtsunterrichte oder der Landesbeschreibung bei. Was heißt Constitution, parlamentarische Regierung? Was sind Landtage und Landtagsabgeordnete? Welche Rechte und Pflichte haben diese? Welchen Zweck haben die Wahlen? Was sind Geschwornengerichte, freie Presse? Wie entstehen Gesetze? Was versteht man unter Verantwortlichkeit der Minister, unter Selbstverwaltung der Gemeinden? Wozu braucht man stehende Heere und führte allgemeine Wehrpflicht ein? Welchen Zweck und Nutzen haben Vereine? Worin besteht die Freiheit des Volkes und der Verfassung? Wie kann diese verbessert werden? Welchen Einfluß haben gewissenhafte Wahlen? u. s. w. Die Hauptgrundgesetze soll die Jugend auswendig lernen, sie sind wichtiger als die zehn Gebote Moses, welche für unsere Zeit keinen rechten Sinn mehr haben, da unsere christliche Sittenlehre viel höher steht, Leben und Eigenthum durch Gerichte und Polizei geschützt werden. Die altrömische Jugend mußte die zwölf Gesetze auswendig lernen, in Norwegen kennt jeder Bauer seine Verfassung; aber der deutsche Bürger und Bauer erfährt in keiner Schule etwas von seiner Staatsverwaltung und Landesverfassung. Wo soll denn da die Verfassungsliebe herkommen?

Die deutsche Jugend soll zur Freiheit erzogen werden, Freiheitssinn und Unabhängigkeitsgefühl in sich aufnehmen, denn Freiheit macht muthig, stark und sittlich. Auch in dieser Beziehung muß Deutschland vorangehen und wird es infolge der Natur des deutschen Geistes, dessen Lebenstrieb im Geltendmachen der freien Persönlichkeit liegt. Unter Freiheit meine ich aber nicht jenen verschwommenen Begriff, der sie mit Willkür, Eigensinn und Parteiung verwechselt, sondern aufrichtigen Gehorsam gegen die geltenden Gesetze, Unterordnung unter das Ganze, Einordnung in die Gesellschaft, freudige Dahingabe an den Staatszweck und uneigennütziges Streben, sich dem Volke nützlich zu machen, auch wenn man dafür Anfeindung, Verfolgung und Haß einzelner Parteien erntet. Der Deutsche zeichnet sich aus durch Gehorsam und Mäßigung, durch ruhiges, geräuschloses Vorwärtsstreben und Achtung vor dem Recht, also durch gesetzlichen Sinn und Ausdauer. Aber er soll sich auch erfüllen mit dem vollen Bewußtsein seiner weltgeschichtlichen Stellung und Aufgabe, Europa vor Unterdrückung, Gewaltherrschaft, Gewissenszwang und verweichlichender Genußsucht zu retten. Er muß Mannesmuth und Ueberzeugungsstärke zeigen, für Wahrheit und Recht unerschrocken in die Schranken treten, den Unterdrückten schützen, offen seine Ueberzeugung bekennen, jeden Fortschritt zum Bessern unterstützen und durch Verbreitung von Bildung und Sittlichkeit den Weltfrieden sichern. Dies ist fortan der Beruf des deutschen Reiches, und auf diesen muß die Jugend vorbereitet werden durch eine verständige, energische Schulzucht, welche Rechts- und Pflichtgefühl weckt und kräftigt und dabei der Entwickelung der Persönlichkeit innerhalb des Erlaubten freien Raum gestattet.

V.

Die deutsche Jugend soll deutsch gesinnt, soll deutsch geartet sein, dies ist der Zweck der vorgeschlagenen Mittel. Aber Gesinnung läßt sich nicht anbefehlen, sie kommt aus dem Gemüthe, aus dem Herzen, wie man sagt. Das Gemüth aber wird erregt durch Vorstellungsmassen, welche dem Gemüthszustande entsprechen und angenehm sind oder das Gegentheil bewirken. Angenehm ist das Gefühl, einem großen, berühmten Volk anzugehören, angenehm ist das Wissen,

daß das eigene Volk Großes geleistet hat. Angeboren wird die Liebe zum eigenen Volke, welche man also mit Inhalt zu erfüllen hat, um sie zur Gemüths- und Triebkraft zu machen.

Indessen wird noch ein anderes Mittel nothwendig, deutsche Gesinnung zu kräftigen, die Jugend im deutschen Geiste heranzubilden, und dies ist die Versenkung in den deutschen Geist, soweit er sich klar und volksthümlich in der deutschen Sprache und in Schriftwerken ausspricht. Der Deutsche gilt in der ganzen Welt für einen Denker, für einen fleißigen Arbeiter. Die Jugend soll zum Denken und Arbeiten herangebildet werden. Arbeit und Fleiß kräftigen Leib und Seele, verleihen Selbstvertrauen, Kraftgefühl und Freude am Dasein. Während die Völker romanischen und slawischen Stammes die Arbeit scheuen, lieber entbehren, betteln oder rauben, um nicht arbeiten zu müssen, ist der deutsche Colonist und Handwerker in der ganzen Welt als fleißiger Arbeiter willkommen. In allen großen Handels- und Fabrikstädten nimmt der Deutsche ehrenvolle Stellungen ein; bei dem angelsächsischen Stamme wird die Arbeitslust sogar zur Hast. Das Volk der Denker, wie man uns halb geringschätzig zu nennen pflegte, ist in neuester Zeit aufgetreten als Volk unwiderstehlicher Krieger, deren Siege die Welt mit Staunen und Entsetzen erfüllen. Aber ebenso stehen deutsche Forscher in allen Wissensgebieten obenan. Sie ergründen die allgemeinen Weltgesetze der Natur wie die der Sprachen und des Denkens selbst, sie zeichnen sich aus durch Tiefsinn und Gedankenfülle. Statt der glänzenden Oberflächlichkeit französischer Schriftsteller liebt der deutsche Forscher Vertiefung in den Gegenstand, um ihn zu ergründen und in dessen innerstes Wesen einzudringen. In den französischen Kammerverhandlungen kann man das Raketenfeuer geistreicher Bemerkungen, die bengalische Flammenbeleuchtung durch glänzend gefärbte Redensarten, das Fangballspiel mit theatralisch aufgeputzten Gemeinplätzen, funkelnde Redewendungen bewundern, in den deutschen Kammern dagegen waltet das ruhige Erwägen, das gründliche Durcharbeiten des vorliegenden Stoffes, die kalte Besonnenheit und das weise Maßhalten vor. Deutsche Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit sind bekannt und führen mitunter zur Schwerfälligkeit.

Mit Recht dringt daher bereits die Volksschule auf allgemeine Bildung, indem sie das Denken entwickeln und den Geist vielseitig ausbilden will und die Gesetze, welche den Erscheinungen als Ursachen

zu Grunde liegen, zum Verständniß zu bringen sucht. Der Gymnasiast wird geistig gestählt durch die anstrengende ernste Arbeit, durch welche er sich in Geist und Eigenheit des Alterthums hineinbohren muß. Nur wäre zu wünschen, daß man die zwecklose Verfertigung von lateinischen Versen und lateinischer wie griechischer Aufsätze beseitigte, dagegen mit Ernst darauf hielte, die Alten in echtes, reines Deutsch zu übersetzen, welches frei ist von undeutschen Redewendungen, Wortstellungen und Satzbildungen. Dies wäre eine Bildung des deutschen Sprachgefühls, ein Gewinn für die Fertigkeit und Reinheit der vaterländischen Sprache. Ebenso sollten die Realschulen mit den neuern Sprachen verfahren und nicht dulden, daß man der deutschen Uebersetzung den französischen Text ansieht, der aus undeutschen Satzbildungen und Wortstellungen herauslugt.

Was den Sprachunterricht anlangt, so sollte man die Formen- und Satzlehre auf das geringste Maß beschränken, weil die Uebung im Richtigsprechen mehr leistet, das Zergliedern der Sätze beim Durchnehmen von Lesestücken als geistloses Treiben ganz beseitigen, dagegen mehr in den Geist der Sprache einführen. Man sollte ein Wörterbuch anlegen für die üblichsten Synonymen, für Sprichwörter, für die verschiedene Bedeutung einzelner Wörter, um den Sprachschatz zu vermehren und die Jugend aufmerksam zu machen, wie genau und scharf die Sprache Begriffsverwandtschaft und Begriffsverschiedenheit bezeichnet. Oft sollte man die Büchersprache mit der Volks- und Stammsprache vergleichen, um ihre Verwandtschaft, aber auch die Wortfülle hervorzuheben, welche die deutsche Sprache besitzt. Nur ein solcher Unterricht kann in den deutschen Sprachgeist einführen, soweit es in der Schule überhaupt ausführbar ist.

Um deutsche Gesinnung in der Jugend zu kräftigen, müssen auch die Schullesebücher dieses Streben kräftig unterstützen. Man findet in ihnen zwar eine Menge von Aufsätzen und Gedichten, in denen von deutschen Männern, Städten, Landschaften, Thieren, Fabriken u. s. w. die Rede ist, aber die meisten Lesebücher verfolgen den untergeordneten Zweck des Belehrenwollens. Hat die Jugend eine solche Erzählung gelesen, so hat diese das Interesse verloren, wird überschlagen und vergessen. Die Lesebücher enthalten zu viel Lehrbuchartiges, schulmeisterlich Lehrhaftes, kehren die trockene Prosa des Lehrens heraus, wo die Jugend nach Erfrischung des Gemüths, nach Poesie und idealer Weltanschauung sucht. Kommt nun gar das platte

Erklären von Gedichten nach Sprachlehre und Wörterbuch, das beliebte Analysiren dazu, so wird die Lesestunde langweilig und oft peinlich für die Jugend. Man soll durch die Lesestücke das deutsche Gemüth ausbilden, wozu unsere Dichter reichste Auswahl bieten. Mit welchem Behagen lesen selbst Erwachsene Grimm's und Bechstein's Märchen, in denen Wahrheit und Dichtung wunderbar in einander überspielen, welch sinnige Naturanschauungen finden sich in Geibel, Kerner, Lenau, Grün, welch prachtvolle Naturgemälde in Freiligrath, welche Herzigkeit in Goethe's und Heine's Balladen, welche Lebensfülle in Schiller's Romanzen! Da schlägt warm und wahr das deutsche Gemüth, da thut Klang, Reim und Wort dem Ohr und der Phantasie wohl, und zu diesem Zwecke der Gemüthsbildung soll man Gedichte lesen, nicht der Sprachlehre wegen.

Was die Prosaaufsätze anlangt, so muß man sich bei deren Auswahl allerdings nach der Altersstufe richten, sollte aber doch danach trachten, solche Stücke in das Lesebuch aufzunehmen, welche den Gedankenkreis erweitern, zu einer richtigen Auffassung der Welt und ihrer Dinge verhelfen und in den Gedankenschatz des deutschen Schriftwesens einführen. So viele treffliche, große und erhebende Gedanken deutscher Denker bleiben der Jugend unbekannt. Ich nenne nur Humboldt, Ritter, Schnaase, Roscher, Fichte, Scherer, Löbell, Droysen, Mommsen, W. v. Humboldt, Lepsius u. A. Die Jugend an den höhern Schulen muß die deutschen Helden der Wissenschaft, der Gedanken kennen lernen und sich in deren Gedankenfülle vertiefen, damit sie eine Ahnung erhalte von der Tiefe, Erhabenheit und Fülle des deutschen Forschens. Sie soll untergetaucht werden in den Strom des deutschen Geistes. Man beachtet in den Lesebüchern einseitig nur die sogenannten Classiker und die Literaturgeschichte, man sollte auch die deutsche Wissenschaft in die Schule aufnehmen und die Jugend üben, in den Gedankengang eines Wissenschaftsmannes einzudringen, wie sie den Cicero, Demosthenes, Sallust u. A. soll verstehen und würdigen lernen. Wie die Auswahl zu treffen, Aufsätze zu kürzen, welche zur Besprechung in der Klasse und welche dem häuslichen Fleiße zuzuweisen sind, das bleibt Sache der Fachmänner, dies sollte in Lehrervereinen besprochen und die leitenden Grundsätze, Kreis und Umfang der zu beachtenden Gelehrten festgesetzt werden von einer Satzung Fachmänner.

VI.

Zur deutschen volksthümlichen Erziehung gehört auch die Turnerei, vielleicht auch der vierstimmige Volksgesang, welche beide in der ganzen Welt Aufsehen gemacht und bewiesen haben, daß sich das deutsche Volk körperlich und gemüthlich frisch und kräftig erhält. Beide dürfen keiner Schule fehlen — dies gestehen auch die Schulräthe bereits ein und geben demgemäß ihre Recepte. Aber das Volk will sich nicht abspeisen lassen mit den Brosamen, welche vom Tische dieser vom Volke bezahlten Beamten zu Gunsten des Volkes abfallen. Vielmehr sagt das Volk nach altdeutschem Recht: Wo wir bezahlen müssen, da wollen wir auch mit hineinreden. Das Turnen wird vorzugsweise als Gesundheitsmittel betrachtet, aber man sollte ihm einen höhern Zweck zuweisen. Sehr nahe liegen die soldatischen und turnerischen Uebungen. Ahme man doch den Schweizern nach, welche in der Schuljugend die einstigen Vaterlandsvertheidiger heranbilden. Mit andern Worten: die Turnübungen sollen als Vorbereitung zum allgemeinen Kriegsdienst benutzt werden, sodaß man die besondern Vorbereitungen ersparen und die Lernzeit für die Krieger bedeutend abkürzen kann. Den Mechanismus des Rechts- und Linksum, des Schwenkens in Sectionen u. s. w. kann die Schuljugend lernen und wird sie gern lernen, denn man muß den kriegerischen Geist lebendig erhalten. Rechnet man hierzu noch die Kenntnisse, welche die Jugend sich ansammelt, so erhält man ein körperlich abgehärtetes und geistig ausgerüstetes (intelligentes) Volksheer als Kern, Stütze und Schirm des eigenen Herdes.

Im alten Griechenland und Rom war jeder Staatsbürger militärpflichtig, denn nur derjenige kann ein freier Staatsbürger sein, welcher mit den Waffen in der Hand die Unabhängigkeit seines Vaterlandes zu vertheidigen vermag. Im Mittelalter organisirten sich die Innungen und Gilden der Bürger militärisch und behaupteten dadurch ihre Rechte als freie Reichsstädter. Das Bürgerthum war damals mächtig, angesehen, wohlhabend und frei. Wohlan, kehren wir zurück zu unsern echt deutschen Einrichtungen, machen wir die Jugend wehrhaft, damit dereinst die Jünglinge und Männer ihr Vaterland und ihre Rechte vertheidigen können; machen wir sie durch zeitgemäßen Unterricht frei von Vorurtheilen aller Art, durch eine strenge Zucht frei von Selbstsucht, Eigensinn und Ungehorsam und

durch tüchtige Leibesübungen frei von der Furcht, von einem andern Volke auf dem Schlachtfelde überwältigt zu werden. Deutschland, erziehe dir eine geistig, sittlich und leiblich starke Jugend, gehe voran in allen bürgerlichen Tugenden, in Kenntnissen, Fertigkeiten, Fleiß und freiwilligem Gehorsam, und durch Geisteskraft gewinnst du die Führerschaft der übrigen Völker, welche einem gleichen Ziele nachstreben.

Erzieht die Jugend zur Freiheit, damit das deutsche Volk andern Völkern die wahre sittliche Freiheit bringen kann. Nicht nur durch Waffengewalt soll Deutschland obenan stehen, sondern auch durch die Kraft des ernsten sittlichen Geistes und der vielseitigen Bildung. Möge Deutschland zum Heile der Völker diese Aufgabe lösen, nicht überall durch Blut und Eisen, sondern vielmehr durch Humanität und höchste Bildung!

Talente, Prüfungen, Zeugnisse und Prämien.

In jedem cultivirten und civilisirten Staate ist es Sitte, daß man sich, ehe man von seinem Menschenrechte Gebrauch machen darf, darüber ausweist, daß man ein Recht hat, ein Recht zu beanspruchen und zu haben. Man muß Prüfungen machen und Zeugnisse mit den vorgeschriebenen Stempeln vorlegen. Zwar ist Mancherlei erfunden, wozu der Erfinder seine Berechtigung nicht nachweisen konnte, ja einige Erfinder sperrte man ins Narrenhaus, weil sie ihr Recht zur Erfindung durch Zeugnisse nicht nachweisen konnten; aber trotzdem bestehen die Prüfungen zu Recht, wenn auch noch so viel Geprüfte und mit Zeugnissen Ausgestattete zeitlebens armselige Geister bleiben.

Seit vierzig Jahren bin ich und habe ich geprüft und bin zu der Ueberzeugung gekommen, daß die hergebrachten Prüfungen nur eine Art Tortur, eine Menschenquälerei oder mindestens ein Lotteriespiel sind, bei denen oft die Zukunft eines Menschenlebens auf dem Spiele steht. Wenn die Herren Gymnasial- und Reallehrer um den grünen Prüfungstisch herum sitzen wie die olympischen Götter, so sollten sie sich doch fragen, ob sie alle die Fragen beantworten können, welche an die Abiturienten gerichtet werden. Wenigstens zwei Drittheile der Examinatoren würden durchfallen. Wenn der gestrenge Herr Schulrath in der Dorfschule prüft, so fragt er das, was er weiß. Er hat seine Marotten, die jeder Lehrer bald kennen lernt, und wenn dieser seine Schüler darauf einexercirt, so schmunzelt der Herr Schulrath. Eine höhere Instanz gibt es nicht, welche entscheidet, ob der Herr Schulrath das Examiniren versteht, ob er sich unterrichtet hat, mit welchen Schwierigkeiten der Lehrer zu kämpfen

hatte, was er unter ungünstigen Verhältnissen zu leisten vermochte. Es wird ein Bericht geliefert, und dieser ist ebenso unfehlbar wie die Aussprüche des heiligen Vaters. Man muß viel Prüfungen mitgemacht haben, um einen recht gründlichen Ekel vor ihnen zu empfinden. Es hat wohl nicht jeder Lehrer Gelegenheit gehabt, dem Herrn Schulrath, der ihm in Gegenwart der Schüler sagte, das sei falsch — eine schöne pädagogische Taktlosigkeit und hoher Beamtendünkel! — die Bücher vorzulegen, wo es so steht, wie gelehrt wurde. Ich habe den Spaß ein paarmal erlebt. Da machte freilich der Schulrath ein sehr dummes Gesicht und hat sich nie wieder in die Prüfung gemischt; aber mir wurde klar, daß diese Prüfungen, die dem Staate so viel Geld an Reisespesen kosten, nicht einen Pfennig werth sind. Daß meine Conduitenliste nicht erbaulich zu lesen war, habe ich später erfahren. Wie konnte ich auch so keck sein, als einfacher Oberlehrer, mich vor meinen Schülern nicht blamiren zu lassen vom Provinzial-Schulrath! In dem geheimen Bericht der Conduitenlisten wurde ich dafür verdientermaßen gezüchtigt und infolge davon beim Vorrücken übergangen. O heilige Inquisition, du lebst noch in der Beamtenhierarchie dein ewiges Leben! Wie sind denn die Prüfungen Schiller's und Goethe's ausgefallen? Welche Prüfungen bestand Shakspeare? Wurde Kant auf seine Philosophie, Thorwaldsen auf seine Bildhauerei, der Commis Gervinus auf seine Literaturgeschichte, der Apothekerlehrling Liebig auf seine Chemie, der Trompeter Herschel auf seine Astronomie, Ritter auf seine Geographie geprüft? Nein. Das Talent brach sich Bahn. Rietschel sollte Dütendreher werden, lief davon und wurde berühmter Bildhauer u. s. w. u. s. w.

Weshalb Jemand Talent besitzt oder Genialität zeigt, vermag man ebenso wenig nachzweisen als das Gegentheil, weshalb ein Anderer Dummkopf und beschränkter Kopf bleibt. Da aber Alles seinen Grund hat, so darf man vermuthen, daß dies in der Organisation liegt. Jedenfalls sind gewisse Organe mehr entwickelt, es mögen die Ganglien der betreffenden Partien zahlreicher und kräftiger entwickelt sein, auch kann man annehmen, daß Jugendeindrücke, Umgebung, passender Unterricht den Geist des Kindes nach einer bestimmten Richtung hin stark ausgebildet haben. Dagegen werden die Hirnorgane bei Talentlosen schwach und mangelhaft beschaffen sein. Bei Cretins ist diese Thatsache bereits nachgewiesen, ebenso bei manchen Irren.

Besitzt also Jemand infolge günstiger Organisation Talent, so ist dies nicht sein Verdienst, und wenn er Tüchtigeres leistet, so muß man ihn in dieser Beziehung bevorzugen, darf ihn aber in Betreff seines sittlichen Werthes nicht höher stellen als jenen Armseligen, der mit Aufgebot seiner schwachen Kräfte sich anstrengt, Tag und Nacht sich müht und lernt und doch wenig Befriedigendes zu Stande bringt. Will man gerecht urtheilen, so soll man den Menschen nehmen, wie er ist, und das erforschen, was er aus sich gemacht hat und aus sich machen konnte. Mehr darf man nicht verlangen. Trotzdem fallen die Zeugnisse der Prüfungen selten nach Verdienst, d. h. nach dem angewandten Fleiße und der andauernden Anstrengung aus, sondern nach den Leistungen. Wie man die Fähigkeiten der Feldherren nach dem Erfolge zu bemessen pflegt und den für tüchtig hält, welcher eine Schlacht gewann, weil ihn unerwartete Zwischenfälle begünstigten, so wird auch das Talent bevorzugt. Man hält die bessern Leistungen für regern Fleiß und den Dummen für faul. Wie wenig erfahren die Lehrer von dem, was ihre Schüler daheim treiben, welche Störungen im Lernen sie ertragen müssen, wenn im Familienzimmer die kleinen Geschwister schreien und lärmen, die Eltern sich zanken, wenn den ganzen Tag von Eltern und Besuchern geplaudert, wenn gesungen wird und stets Unruhe herrscht, wenn der Schüler jüngere Geschwister warten, eine Menge häuslicher Verrichtungen leisten muß, und welches der Hemmnisse mehr sind! Mithin ist die Abschätzung des häuslichen Fleißes nur eine muthmaßliche, sehr oft eine leichtfertige. Dennoch wird sie ins Zeugniß geschrieben und gilt nun überall als eine unanfechtbare Thatsache, als Grundlage weiterer Beurtheilung.

Ebenso geschieht es mit der Beurtheilung der sittlichen Führung. Die Lehrer kennen ihre Schüler zu wenig, namentlich bei vollen Klassen und dem Fachlehrersystem, haben zu wenig Gelegenheit zu Beobachtungen, wissen von den Einflüssen des elterlichen Hauses, des Umgangs, der Lebenserfahrungen u. s. w. viel zu wenig, um die Motive aufzufinden, nach denen die einzelnen Schüler handeln. Wer will bemessen, was der Schüler infolge äußerer Einflüsse, Gemüthsstimmung, ererbter Denkweise, in der Uebereilung oder aus Gewohnheit thut, und was er absichtlich und mit Ueberlegung ausführte? Wir kennen nur Fragmente des Menschencharakters, fassen Manches mit Vorurtheil auf, studiren den Beurtheilten nicht, sondern urtheilen

nach dem Eindrucke. Wir nehmen den Schüler nicht, wie ihn die Verhältnisse machten, sondern wie wir ihn wünschen, wie unsere persönlichen Ansichten es verlangen.

Bedenke man außerdem, daß ein Lehrer nie derselben Stimmung ist, also stets verschieden urtheilt, daß er, wenn er vierzig Aufsätze gelesen hat, dieselben unmöglich in gleichmäßiger Stimmung auffassen und die Stufenfolge des Werthes derselben gerecht bestimmen kann. Geben mehrere Lehrer über denselben Schüler ihr Urtheil ab, so müssen die Urtheile je nach den verschiedenen Persönlichkeiten noch mehr unter einander abweichen. Wie selten sind denn die Lehrer im Stande zu erfahren, ob und inwieweit die Schüler selbstständig ihre Arbeiten anfertigen, ob eine richtige Antwort dem Schüler gerade durch den Kopf schoß oder ob er sie nicht aus der Art des Fragens erst entnahm! Auch dürfte es keinen Lehrer geben, der behaupten darf, er unterscheide stets leichte und schwere Fragen, oder er wisse den Grad des Leicht- oder Schwerseins in jedem Augenblick abzumessen. Kann man stets wissen, ob eine falsche Antwort ihren Grund in Unachtsamkeit, Verwechselung oder Mißverständniß der Frage selbst hat? Viele Lehrer, namentlich an höhern Schulen, wissen überhaupt eine Frage selten richtig, präcis und sachgemäß zu stellen.

Wenn also die Urtheile, wie sie im Zeugniß niedergelegt werden, nur annähernd wahr, mithin nur Durchschnittszahlen sind, so kommt das Publikum, welches den Schüler nach dem Zeugnisse beurtheilt, in Verlegenheit, weil es den Maßstab nicht kennt, welchen der Lehrer auf Grund des vorgeschriebenen Klassenpensums anlegt. Erhält der Schüler der dritten Klasse einer sechsklassigen Bürgerschule z. B. in Betreff seiner Sprachkenntnisse ein „Gut", so ersieht man aus dem Gut durchaus nicht, was er eigentlich weiß. Man müßte erst das Schulprogramm zur Hand nehmen, um daraus zu entnehmen, welches Pensum der dritten Klasse vorgeschrieben ist. In diese Verlegenheit des Nichtwissens kommt man, wenn ein Schüler aus einer Schule in eine andere übertritt und man beurtheilen soll, in welche Klasse er gewiesen werden kann. Bei Geschäftsleuten ist es daher Sitte geworden, daß sie bei der Aufnahme von Lehrlingen auf das Zeugniß kein Gewicht legen, sondern sich durch vorgelegte Aufgaben überzeugen, was der angebotene Lehrling weiß und kann. In dieser Praxis liegt bereits die Verurtheilung der Zeugnisse selbst. Sie sind ein werthloser Schematismus, ein Zopf der Schulpedanterie.

Der Staat verfährt auf gleiche Weise, denn auch er traut den von seinen Beamten und Prüfungscommissionen ausgestellten Zeugnissen nicht. Der Staat veranstaltet Prüfungen, um sich zu überzeugen, daß diejenigen, welche in ein Staatsamt treten wollen, auch die ausreichenden Kenntnisse besitzen. Er läßt das Gedächtnißmaterial erforschen, aber nicht die allgemeine Bildung, nicht den Vorrath an Urtheilen, noch weniger die praktische Geschicklichkeit. Man darf sich daher nicht über die Menge geist- und gedankenarmer Beamten, über deren Unbeholfenheit, Pedanterie und leeres schablonenartiges Formuliren wundern, wenn solche Leute auch den Staatsbürgern oft recht lästig werden. Bei jedem Avancement wiederholt der Staat nach chinesischem Vorbilde seine Prüfungen, verlangt später über seine Beamten Conduitenlisten, sendet Revisoren, Schulräthe u. s. w., um sich von den Leistungen seiner geprüften Beamten zu überzeugen, setzt also voraus, daß die Geprüften mehr oder minder unbrauchbar, nachlässig und ungeschickt sein könnten. Natürlich sind dann die höchsten Beamten in ihrem Urtheile unfehlbar, und mit dieser Selbstverherrlichung schließt die Beamtenhierarchie ihr System.

Man wird mir vielleicht beistimmen, wenn ich behaupte, die Prüfungen sind ein Lotteriespiel, eine Menschenquälerei, mit welcher man die Jugend jahrelang abhetzt und abmartert, und welche trotzdem werthlos sind, weil sie nur allgemeine Schablonen und Tabellen aufstellen, roh materialistisch nur nach positiven Kenntnissen forschen, aber nicht nach dem, was der Mensch an innerer Erkenntniß, Klarheit des Denkens, an Weltanschauung und Charakter gewonnen hat. Letzterer wird sogar für gefährlich gehalten und schlecht notirt. Ich habe sehr viel Prüfungen vornehmen müssen und weiß, welche Rolle der Zufall spielt, der also oft über die Zukunft eines Menschen entscheidet. Aber, wird man fragen, was sollen wir an die Stelle der Prüfungen setzen, da man doch wissen muß, wie weit Jemand in seiner Bildung gekommen ist, der ein Amt oder eine öffentliche Stellung einnehmen will? Die Antwort ist leicht zu geben, die Ausführung eines bessern Verfahrens leicht, wenn man einige Mühe nicht scheut, einen Beamtenzopf mehr abschneidet und gerecht verfahren will.

Hier meine Vorschläge!

1. Man wähle zu Examinatoren an höhern Schulen und Universitäten keine Pedanten, sondern humane Männer; namentlich schließe

man alle geistlosen Notizengelehrten aus. Es ist Thatsache, daß Professoren verlangen, daß man ihre Hefte auswendig lernt und natürlich den Examinator für einen unwiderlegten Gelehrten hält. Wenn sich ein Candidat erlaubt, auch die Gegner des Examinators zu respectiren oder ihnen sogar beizustimmen, so fühlt sich der Examinator wohl gar beleidigt und arbeitet darauf hin, den Candidaten durchfallen zu lassen. Solcher Beispiele gibt es mehr, als man ahnt, denn namentlich die alten Universitätsprofessoren pflegen engherzige, neidische Perrücken zu sein. Fragte solch ein Geheimrath doch: Was lacht über Griechenland? Der Candidat wußte dies nicht, weil er das Collegium des hochweisen Geschichtsprofessors nicht besucht hatte. Der Herr hatte, um seinen trockenen Vortrag etwas aufzuputzen, wörtlich dictirt: Ein blauer Himmel lacht über Griechenland. Diese inhaltslose Phrase ward also eine Frage über das Wissen des Candidaten. Wer das Buch eines andern gelehrten Herrn nicht gelesen hatte oder gar anderer Ansicht war, konnte auf sehr aufgeregte, scheltende Prüfung gefaßt sein. Bei den Maturitätsprüfungen habe ich oft bemerkt, daß meine Collegen das Fragestellen nicht verstanden, also die Schüler in Verlegenheit brachten, weil sie nicht wußten, was man von ihnen verlangte. Noch weniger verstanden es die Collegen, durch einige Zwischenfragen einen Schüler, der verwirrt wurde oder sich nicht sofort orientiren konnte, auf den rechten Weg zu bringen. Antwortete der arme verlegene Teufel verkehrt, so fing der Examinator an zu schelten, weil er dachte, der königliche Commissarius könnte meinen, der Lehrer verstehe die Sache nicht recht. War der Schüler bereits befangen und ängstlich, so verlor er bei dem Schelten vollends den Kopf, verstummte oder antwortete Unsinn. Der Commissarius, ein lieber, humaner Mann, bemerkte dies, brachte durch einige leichte Fragen den angedonnerten Schüler zur Besinnung, und siehe da, es ging dann oft prächtig.

2. Man sollte nicht sowohl nach den positiven Kenntnissen fragen, sondern erforschen, wieviel der Candidat an geistiger Kraft, an Auffassungsstärke, an Gedanken und Urtheilsfähigkeit gewonnen hat. Dazu gehört freilich eine pädagogische Bildung, welche wenige Examinatoren besitzen, obschon es nicht zu schwer ist zu erfahren, was der Candidat an selbstständigem Wissen und Denken gewonnen hat und wie er sein Wissen in gegebenen Fällen anzuwenden und zu verwerthen weiß. Man soll nicht mechanisch abfragen, sondern unter-

suchen, wie weit der Candidat, mag er Seminarist oder Philolog sein, denken lernte, sich denkend den Lehrstoff aneignete, aus dem gewonnenen Lehrstoff eigene Gedanken zu bilden wußte. Mir hat die Methode der Berliner Prüfungscommission gefallen, vor welcher ich Prüfung für das Lehramt ablegen mußte. Man fragte mich, welche Studien ich gemacht habe, und prüfte mich dann über andere einschlagende Fächer. Dies brachte mich zwar in Verlegenheit, aber ich war gezwungen, mein Wissen zu concentriren. Als ich später selbst als Examinator thätig sein mußte, habe ich mir die Berliner zum Vorbild genommen und kann sagen, daß ich mich selten über das wirkliche Wissen und die Fähigkeiten der Geprüften geirrt habe. Man kann von einem Abiturienten und Candidaten doch nicht verlangen, daß ihm im Augenblicke alle Thatsachen der einzelnen Fächer, in denen er geprüft wird, gegenwärtig sein sollen. Ja, man kann behaupten, daß, wenn die Herren Examinatoren selbst sich in jedem Fache sollten prüfen lassen, nur wenige bestehen würden. Also genügt es jedenfalls, wenn der Abiturient aus dem Stegreife Hauptthatsachen und Ueberfichten sachlich und logisch richtig zu entwickeln vermag. Man sollte ihn daher mehr über das Warum und Wie, über Ursachen und Wirkungen prüfen, ihn Parallelen ziehen lassen, seine motivirten Urtheile über Thatsachen hören, damit man sieht, ob und inwieweit er Thatsachen durchdacht und in ihrem innern Zusammenhange aufgefaßt hat. Das innere Verständniß ist mehr werth als der Wust einer todten Gelehrsamkeit.

Was aber von den Prüfungen für ein Amt gilt, findet seine Anwendung auch auf die Jugend der Bürger- und Elementarschule. Man sollte endlich die demoralisirenden Spiegelfechtereien und Taschenspielerkünste der öffentlichen Prüfungen aufgeben, wenigstens sollte nicht der Lehrer selbst prüfen, sondern ein anderer, ein Vorsitzender oder geeigneter Schulfreund, dann würde man erst entnehmen können, was den Kindern eingetrichtert und eingedrillt ist und was sie wirklich verstanden, begriffen und in geistiges Eigenthum verwandelt haben. Wie stutzen die dressirten Kinder, wenn man außer der Reihe fragt, sie zu eigenen Combinationen auffordert oder ihnen gar eine dumme Frage vorlegt. Da zerbrechen sie sich den Kopf, tappen rathlos im Magazin des Gedächtnißkrams umher, werden verlegen, bis ein heller Kopf keck auftritt und sagt: Die Frage ist ja falsch! Mich hat eine solche corrigirende Antwort stets gefreut, denn der Bursche hatte

gedacht. Wer aber denkt, der kommt durch die Welt und wird sich leicht das Wissen aneignen, welches er dereinst braucht. Am zweckmäßigen Examiniren, welches kurz auf den Kern der Sache losgeht, erkennt man den tüchtigen Pädagogen und den humanen Mann.

3. Will man gerecht urtheilen, so soll man jeden Menschen als ureigenes Individuum auffassen. Jeder Mensch entwickelt sich je nach ererbten Anlagen oder Mängeln, nach Constitution, Umgebung, Stand, ersten Jugendeindrücken u. s. w. individuell, und der vorsichtige Schulmann muß solche natürliche Bedingungen abrechnen, wenn er den allgemeinen Menschen herausfinden und als solchen beurtheilen soll. Oft genug bin ich Zeuge gewesen, mit welchem Leichtsinn, mit welcher Oberflächlichkeit und Uebereilung man Urtheile in die Zeugnisse einträgt, ohne an die Folgen zu denken, welche ein unverdient gutes oder schlechtes Zeugniß auf das Gemüth und die Denkungsweise der Jugend hat. Ein ungerecht beurtheilter Schüler verliert das Vertrauen zum Lehrer, die Lust zum Lernen, zu Fleiß und Gewissenhaftigkeit; er geht Schleichwege, sucht den Lehrer zu täuschen oder zu bestechen, gewinnt ein düsteres Bild vom Lauf der Welt und der menschlichen Gesellschaft, oder wird gleichgiltig und gar boshaft, indem er an dem ungerechten Lehrer Rache und Vergeltung nehmen will. Die Pietätlosigkeit der Jugend, über welche man so oft klagen hört, hat ihren Grund zum Theil in der Ungerechtigkeit der Schulzeugnisse, welche den jungen Menschen auf Jahre lang bloßstellen und Vorurtheile gegen ihn erwecken. Der Schüler sieht sich wehrlos gegen Ungerechtigkeit und verachtet den Lehrer im Gefühl des erlittenen Unrechts.

Was die Prüfungen der Candidaten des höhern Schulamts anlangt, so bildet gerade die Pädagogik den untergeordnetsten Theil. Man fragt kaum danach, schleppt den Candidaten an einigen Schulen herum, wo er vor einer unbekannten Klasse Probelectionen halten soll, rechnet ihm aber deren Ausfall nicht an. Wie kann denn auch Jemand, der nicht unterrichtet hat, Methode im Vortragen und Examiniren, Lehrgeschick und Lehrtakt zeigen? Diese Eigenschaften soll er sich erst aneignen. Viel vernünftiger wäre es, wenn die Universität, deren Professoren selten auch Pädagogen sind, nur über die wissenschaftliche Bildung des Candidaten prüfte, damit der Candidat dann ein bis drei Probejahre — natürlich gegen ein Honorar, da er ja arbeiten muß — durchmacht, um sich endlich vor einer

Commission bewährter Pädagogen über seine Lehrtüchtigkeit auszuweisen. Noch einfacher wäre es, wenn das vom Lehrkörper ausgestellte Zeugniß über die Lehrthätigkeit des Candidaten ausreichte, um im günstigen Falle das Recht zu einer definitiven Anstellung zu erwirken. Dasselbe gilt auch von den entlassenen Seminaristen. Diese treten ja überhaupt in die untersten Stellen ein und sind als Seminaristen, als welche sie mit Lernstoff überhäuft werden, mehr oder weniger ungeübt im Unterrichten. Wer weiterkommen will, sollte auf Staatskosten ein Lehrerpädagogium besuchen, wo er theoretisch und praktisch weiter ausgebildet wird zum Schulmann.

Endlich sollte man auch von den Amerikanern etwas lernen, welche nicht danach fragen, wo und wie man etwas gelernt hat und welche Zeugnisse man vorlegen kann, sondern was man zu leisten vermag. Es gibt Lehrer von mittelmäßigen Kenntnissen, welche trotzdem viel leisten, weil sie tüchtige Schulmänner sind, und ebenso findet man an höhern Schulen eine Menge gelehrter Doctoren, bei denen sich die Schüler langweilen und wenig lernen, weil sie mit gelehrtem Ballast überschüttet werden, von welchem sie nie Gebrauch machen können.

Wie man die Zeugnisse ausstellen sollte, darüber habe ich mich bereits in meiner „Erziehungs- und Unterrichtskunst" des Weitern ausgesprochen. Man muß alle leeren, nichtssagenden Ausdrücke vermeiden, weil die Leser nie wissen können, welchen Maßstab die Schule anlegte, welche Forderungen sie stellte und was sie unter Ausdrücken wie: vorzüglich, sehr gut, sehr befriedigend, schlecht, sehr schlecht u. s. w. versteht. Man wähle faß- und greifbare Ausdrücke, indem man kurz Thatsachen und Charaktermerkmale angibt, gewissermaßen eine psychologische Photographie liefert. Man sage z. B.: oft zerstreut, unregelmäßig im Lernen, leichtfertig, zuverlässig, gewissenhaft, pünktlich, ordnungliebend, unverträglich, streitsüchtig u. s. w. In Betreff des Wissens gebe man dessen Umfang und die erlangte Sicherheit an. Jedermann ersieht aus so einem specialisirten Zeugniß, was er von dessen Besitzer erwarten und fordern darf, worauf er zu achten, was er zu bessern oder zu pflegen hat. In den preußischen Abiturientenzeugnissen wird dies gethan, wenn auch zuweilen in gar zu kurzer Form. Dagegen haben die östreichischen wenig Werth, weil nur summarisch ein Urtheil ohne alle Motive angegeben wird. Wenn z. B. die Sitten sollen bezeichnet werden, so schlägt

der Klassenvorstand ein Adjectiv als Gesammturtheil vor, und dann wird der Schüler verauctionirt. Einige Beisitzer hören nicht zu, andere wollen einen höhern oder niedern Grad haben, und endlich, um sich nicht zu lange aufzuhalten, heißt es: Geben wir ihm also diesen oder diesen Grad. Die Aufregung bei solchen Classificationsconferenzen, das Drängen zum Weiterkommen und Schluß macht jedes ruhige Erwägen und Abmessen unmöglich. Anders ist es, wenn jeder Lehrer sein Urtheil ins Classificationsprotokoll einträgt und der Klassenvorstand nun blos die Durchschnittszahl nach einer vorgeschriebenen Formel auszuziehen hat, um dieselbe der Conferenz zur Genehmigung vorzulegen.

Es dürfte auch wohl angemessen sein, die sogenannte Location und das Vertheilen von Prämien nach ihrem sittlichen und pädagogischen Werthe zu prüfen. Was ist Location? Man summirt die Classificationsnummern und rangirt den Menschen nach arithmetischen Formeln. Dies würde der roheste Materialismus sein. Welche Bedeutung haben denn die Einzelurtheile der Lehrer? Eine zweifelhafte. Wie kann man den lebendigen, denkenden Menschen zur Ziffer machen und ihn mit 1, 2, 3 u. s. w. rangiren? Dieser ist ausgezeichnet im Deutschen, jener in der Geometrie, in andern Gegenständen auch. Aber jener steht im Deutschen viel höher, weil er gedankenreicher ist und nur einige Rechtschreibungsfehler begeht. Der Gleichstehende macht keine solchen Fehler, hat aber nur halb so viel Gedanken. Wie soll man da rangiren? Das ganze Locationswesen ist eine östreichische Erfindung, hat aber keinen logischen, noch viel weniger pädagogischen Werth. Man verschleppt die Polizeirapporte in die Schule. Das ist der Kern des ganzen Hokuspokus. Das Kind wird schon in seiner harmlosen Jugend polizeilich behandelt. Also logisch und pädagogisch läßt sich dieses Abzählen und Numeriren der Schüler nicht rechtfertigen; es ist nur ein Ueberbleibsel des Jesuitenthums. Was dabei für Menschlichkeiten vorkommen, bei der Location nämlich, darüber wollen wir schweigen. Ein Gulden, ein Dukaten wirkt im Lande Oestreich viel.

Prämien floriren besonders in Frankreich, wo sie unter theatralischem Pomp vertheilt und als Staatsangelegenheiten behandelt werden. In Deutschland hat man sie abgeschafft und dafür die Schlachten bei Sedan, Metz, Paris, Orleans u. s. w. gewonnen. Wie so? wird man fragen. Deshalb, lautet meine Antwort, weil in Deutsch-

land Jeder seine Pflicht thun muß, wofür er also keine besondere Belohnung verlangen darf. Das gibt ein ganz anderes sittliches Bewußtsein. In Deutschland hat man noch Orden aller Art, aber das Volksgefühl hat keine Sympathie für solche mittelalterliche Etikette. Man lacht über die Ordenseitelkeit und weiß, daß oft der Mann, der wirklich eine Auszeichnung verdient, nur ausnahmsweise eine solche bekommt. Um Orden zu erhalten, bedarf man einer vorschriftsmäßigen Gesinnung und Protection. Prämien sind Orden; um sie zu erhalten — eitle Eltern strengen alle Connexionen und den Geldbeutel an — bedarf man der Protection. Vom sittlichen Standpunkte aus lassen sich Prämien nicht vertheidigen, man muß sie vielmehr verurtheilen. Abgesehen davon, wie man zu einer Prämie kommt, gewöhnt sich die Jugend an den unsittlichen Gedanken, daß sie besonders belohnt werden muß, wenn sie ihre Pflicht thut. In den moralischen Jugenderzählungen wird ja auch der Tugendheld endlich zur Belohnung ein reicher Mann. Da liegt der faule Fleck so vieler Jugendschriften. Sie demoralisiren, hindern die Entwickelung selbstständiger Charaktere. In Republiken gibt es daher keine Orden.

Wer erhält denn die Prämien? Der Talentvolle, wenn es gerecht zugeht. Also dafür, daß diesen Talentvollen die Natur begünstigt hat ohne sein Verdienst und Würdigkeit, daß die Eltern die Mittel besitzen, Privatstunden zu bezahlen, dafür erhält er eine öffentliche Belohnung. Der mittelmäßig Begabte, dem das Lernen schwer wird, der kein besonderes Studirzimmer, keinen Hauslehrer hat, das ist eben ein geistiger Proletarier und er wird von Rechtswegen dafür gestraft, daß er von seinen Eltern kein Talent ererbt hat. Die Lehrer an Freischulen, welche eigentlich die schwerste Arbeit haben und dafür am besten sollten bezahlt werden, erhalten bekanntlich den niedrigsten Lohnsatz, weil sie an einer Freischule sind, welche Geld kostet. Gerade so geht es den fleißigen, aber wenig begabten Schülern, sie erhalten trotz ihrer Verdienste, ihres angestrengten Fleißes u. s. w. keine Prämie, weil die liebe Natur sie kümmerlich ausstattete. Sie werden also doppelt gestraft. **Fiat justitia, pereat mundus!**

Prämien sind Demoralisationsmittel für die Jugend und die Lehrer. Ueber letztere will ich schweigen. Wer will es denn wagen, dem Sohne des Bürgermeisters u. s. w. die Prämie zu verweigern? Will man Belohnungen vertheilen, so sollten diese nur aus lehr-

reichen Büchern bestehen, worunter ich nicht etwa Jugendschriften verstehe; aber dann sollte man Fleiß und Sittlichkeit belohnen, nicht aber Leistungen. Jene sind Thaten des freien Willens, es sind moralische Kräfte, Leistungen werden bedingt von Begabung, die sich Niemand selbst erwerben kann und die mithin keine Belohnung verdienen.

Der deutsche Sprachunterricht als umfassende Durchbildung des Geistes.

I.

Sprechen ist Denken, Wissen dagegen die Fähigkeit, seine Gedanken klar und für Andere verständlich darzustellen. Wer richtig sprechen will, muß richtig urtheilen können; um dieses zu vermögen, bedarf er richtiger Wahrnehmungen, Anschauungen und Beobachtungen. Der Sprachunterricht umfaßt also nothwendig den gesammten Unterricht, greift in alle Fächer ein, Sprach- und Stillehre sind nur abgesonderte Theile. Man kann sprachlich richtig schreiben und doch nur Thorheiten und verkehrte Urtheile hervorbringen. Sprachlehre muß also Denklehre sein und Stillehre eine Art Encyklopädie, weil ja jeder besondere Zweck und Inhalt seinen Stil verlangt.

II.

Um eine Sprache reden zu können, bedarf man der Sprachlehre. Nun sprechen aber die Kinder bereits deutsch, je nach der Provinz, möglicherweise nicht richtig, soweit dies namentlich die Aussprache anlangt. Sie sollen sich also bei ihrem Sprechen beobachten, ob sie richtig sprechen, ganz wie wenn sie sich beim Kauen und Verdauen beobachten sollten. Dies geht nicht, weil es unnatürlich ist. Die Schüler sollen über eine Sprache reflectiren, von welcher sie nur einen sehr kleinen Theil übersehen können, für Beobachtungen über Regeln einen

engen Horizont haben. Dabei kommt nichts heraus. Will man Gesetze finden, so muß man großen Vorrath von Einzelfällen vor sich haben, aus denen man die Regel als das allgemeine Gesetz herausfindet. Die Regel als solche, wie die Sprach- und Satzlehre sie liefert, sinkt zum Gedächtnißwissen herab, wenn sie des logischen Inhalts entbehrt. Die Bildung von nichtssagenden Sätzen macht gedankenlos, läßt gedankenarm. Man bringt es zu nichts als zu papageiartigem Nachsprechen von Vorgesagtem. Die Schule dreht sich mit ihrer Sprachlehre im Kreise herum, setzt das voraus, was sie lehren will, und lehrt, was sie voraussetzen darf. Mit Fug und Recht hat man daher das Lesebuch zum Mittelpunkt des Sprachunterrichts erhoben, aber diesen Gedanken noch nicht vielseitig genug ausgebeutet. Denn entweder wird mechanisch analysirt oder es werden eine Menge unter sich zusammenhangsloser Bemerkungen über allerlei Gegenstände eingestreut, daß sich im Kopfe ein Chaos von halbbegriffenen Notizen bildet, welche das Denken verwirren. Man ist noch nicht im Reinen über das, was das Lesebuch bezwecken und enthalten soll. In der That ist diese Frage eine schwierige, weil sehr viel Nebenrücksichten dabei zu nehmen sind. Versuchen wir, die Anforderungen ans Lesebuch festzustellen!

III.

Das Lesebuch.

Was braucht man, um sich in einer Sprache deutlich auszudrücken? Wortfülle und Kenntniß vom Unterschied scheinbar gleichbedeutender Wörter sowie sprichwörtlicher Redensarten. Das Lesebuch soll demnach gedankenerzeugend und wortvorrathmehrend, namentlich echt volksthümlich geschrieben sein. Nicht aus zehn Lesebüchern soll das elfte ausgeschrieben werden, sondern man soll selbst viel lesen, namentlich Schriften lesen, die man nicht zu den sogenannten Classikern zählt, obschon sie einen musterhaften Stil zeigen, weshalb viele Naturforscher, Reisende und Geschichtsforscher zu empfehlen sind wegen ihres sachentsprechenden Stils.

Was den Eintheilungsgrund anlangt, nach denen man die Lesestücke einreiht, so sind die Ansichten hierüber sehr verschieden und für

jede lassen sich haltbare Gründe anführen. Doch meine ich, für gehobene Bürgerschulen, Realschulen und Gymnasien sollte die Form entscheidend sein bei der Anordnung. Der wahre Stil besteht darin, daß man die dem Inhalte und dem Zwecke entsprechende Form in Darstellung, Ausdruck und Auffassung trifft und festhält. Ein Märchen verlangt einen andern Erzählungston als eine wirkliche Geschichte, die Beschreibung stellt andere Anforderungen als die Schilderung, eine Fabel darf man nicht wie eine Anekdote erzählen, eine Abhandlung nicht wie eine Predigt oder wie eine Erzählung oder wie einen Brief abfassen. Jeder Inhalt fordert vielmehr eine bestimmte Form, wie der Geschmack und die Sache sie vorschreiben, woraus man eben die Regeln abstrahirt.

Man unterscheidet in der Stilistik erzählenden, beschreibenden und abhandelnden Stil; letztern würde man bezeichnender den Kunststil nennen, weil zu ihm auch die sogenannten Schönbeschreibungen (Schilderungen) und Schönerzählungen (Novellen, Romane u. s. w.) gehören. Demnach theilt sich das Lesebuch entsprechend der Stillehre in drei Abtheilungen: in Erzählungen, Beschreibungen und Kunststil. Jede Abtheilung stuft sich wieder in Unterabtheilungen ab je nach dem Umfang und der Formentwickelung. Erzählungen sind deshalb am leichtesten, weil sie einfach nur Thatsache an Thatsache reihen, ganz wie sie im Verlaufe der Zeit auf einander folgten. Weicht man davon ab, beginnt man in der Mitte oder mit dem Ende, fügt Schilderungen, Charakteristiken und Betrachtungen ein, um einen beabsichtigten Eindruck hervorzubringen, so gehört diese Form in den Kunststil. Grimm's Märchen und Tieck's Märchen im „Phantasus" bezeichnen diese Unterschiede sehr scharf, ebenso Bechstein und Musäus.

Da bei der kindlichen Jugend die Phantasie und phantasiereiche Weltauffassung vorwalten, so bilden Märchen, Mythen und Sagen die erste Abtheilung der Erzählung. Im echten Märchen waltet der echt volksthümliche, einfache, leicht faßbare Ton vor mit seinen kurzen, knappen Sätzen, einfachen Redewendungen, und auf dem Grunde des Märleins selbst spiegelt sich der Weltlauf und die Menschenwelt ab. Die Märchen, besonders Volksmärchen, verhelfen also in sinnlichster Form zur Welt- und Menschenkenntniß und erreichen diese Versinnlichung um so handgreiflicher, weil sie Wunder benutzen dürfen. Wenn der Sperling seinen Freund, den vom Fuhrmann über-

fahrenen Hund, rächen will an dem Mörder, diesen zum Jähzorn reizt, sodaß er in blinder Wuth seine Pferde erschlägt, den Ofen zertrümmert, wobei das ganze Haus in Flammen geräth, so liefert das Märchen ein greifbares Bild des blinden Zorns und zugleich von der Macht des klugen Kleinen. Dabei erscheint der Verlauf durch die angedeuteten Motive so natürlich, daß kein Zweifel an der Wahrheit aufkommt. Das echte Märchen schwebt wie jede poetische Mythe im Halbdunkel zwischen Wahrheit und Dichtung, wie dies Tieck in seinen Phantasus-Märchen so meisterhaft durchgeführt hat, wogegen die Ironie, die im Hintergrunde der Märchen des Musäus liegt, aus der warmen poetischen Welt in das kaltverständige, kritisirende Prosadenken hineindrängt und seine Wirkung zerstört oder nur ein Spiel des reflectirenden Verstandes wird, bei welchem jener idealisirende Hauch der poetischen Weltanschauung verduftet.

Die Jugend ist die poetische Menschheit, jedes Volk in der Periode seiner Jugend dichtete daher seine Mythen, Epen und Sagen. Mithin entspricht der Lesestoff der Märchen, Mythen und Sagen der Menschennatur und ihrer Entwickelung, folgt den Gesetzen der Psychologie. Grimm verweist daher so gern auf Märchen, und Zille hat diesem Lehrstoff ein besonderes, eingehendes Studium gewidmet, welches nicht die verdiente Aufmerksamkeit scheint gefunden zu haben, was vielleicht seinen Erklärungsgrund darin haben mag, daß er die philosophische Schulsprache nicht genug abstreift, um allgemein verständlich zu werden.

Im Märchen liegt ein Stück Volksweisheit verborgen, ein Urtheil über den Weltlauf, eine verschwiegene Moral, denn in ihm legte das Volk seine Ansichten über die Dinge, deren Entstehung und Werth nieder. Die Sage, der Mythus und das Märchen sollen den Zusammenhang und das Wunderbare, was die Phantasie erblickt, enträthseln und erklären. Tritt dieses Streben nach Belehrung und Erkenntniß entschieden hervor, so wird der Mythus zur Fabel, deren Thiere und Pflanzen ursprünglich mythologische Bedeutung hatten, in der Fabel aber als Charaktertypen menschlicher Eigenschaften, Denkungs- und Handlungsweise dienen, sodaß in dem überlieferten Charakter der Thiere und Pflanzen die Motive des menschlichen Handelns verborgen liegen. Die Fabel will Lebensweisheit lehren, Verhaltungsregeln geben, auf Motive und Folgen der Handlungen aufmerksam machen und einen Spiegel geben, in dem man sieht, wie

es im Alltagsleben zugeht. Die Fabel geht zur reflectirenden Prosa über, weshalb ihr auch Lessing diese ursprüngliche Form wiedergab. Weil Fabel und Märchen dicht an einander grenzen, Umformung desselben Stoffes sind, jene einen bewußten Zweck verfolgt, diese nur eine poetische Weltauffassung abspiegelt, so sind sie oft schwer zu trennen nnd fließen z. B. Thierfabel, Thiermärchen und Thiersagen in einander über. Reineke Fuchs ward sogar zum Thierepos, indem man eine Menge von Thierfabeln um den Haupthelden Reineke zu einem einheitlichen Ganzen gruppirte.

Dem Jugendalter, welches bereits anfängt zu reflectiren, nach der Ursache der Erscheinungen sucht, Menschen und Erlebnisse bereits kritisirend beobachtet, um zu allgemeinen Gesetzen zu gelangen, die sich in den Erscheinungen nur wiederholen, jenem Alter ist die Fabel eine angenehme Lectüre. Sie muß aber einfach und nicht verschnörkelt sein wie bei Lafontaine und seinen deutschen Nachahmern Gellert, Lichtwer, Hagedorn u. s. w. Lessing liefert eine Fülle classischen Stoffes, neben welchem die genannten Fabeldichter ihre bescheidene Beisteuer geben können, aber man sollte bis zum Aesop zurückgehen, der ja doch noch immer in seiner echt orientalischen Spruch- und Lebensweisheit ein Muster bleibt.

An die Fabel schließt sich dann die moralische Erzählung an, welche ihr Thema ganz bestimmt erfaßt und das Erdichtete der Fabel ausschließt. Diese nimmt den Schein an, als wollte sie eine Thiergeschichte erzählen, in Wahrheit will sie nur einen Zug aus dem Menschenleben darstellen, meint also etwas Anderes, als sie zu beabsichtigen scheint. Die moralische Erzählung läßt diesen Schein fallen, sie sagt offen: ich will belehren und nicht unterhalten. Daher bringt sie längere Erzählungen, charakterisirt und motivirt und zeigt am Ende den Erfolg, der zur Nachahmung reizen oder zur Warnung dienen soll.

Endlich tritt die einfache Erzählung in das Gebiet des wirklich Geschehenen über, sie wird zur Geschichtserzählung, deren Zweck es ist, daß man die Thatsache im Gedächtniß behält genau so, wie sie war. Da läßt sich nichts abändern, man muß treu das wiedergeben, was geschah. Jede Erfindung, jeder unerwiesene Zusatz ist eine Unrichtigkeit, eine Entstellung. Die Geschichtserzählung verlangt eine objective Auffassung der Thatsachen und der Welt, die genannten Stilarten sind subjective Auffassungen, Erdichtungen. Die Jugend

soll sich aber gewöhnen, das Leben so aufzufassen, wie es ist. Nebenbei kann sie ihre Betrachtungen anstellen, aber an den Thatsachen und ihrem Zusammenhang darf sie nicht rütteln.

Es liegt also in dem Gesagten eine stufenweise Entwickelung des Denkens und der Weltanschauung. Diese Bildung reicht bis ins zwölfte Jahr. Nun erst kann die Beschreibung eintreten, die es mit positiven Thatsachen zu thun hat, also objective Auffassung, richtiges Sehen und Wahrnehmen voraussetzt.

Diese Anordnung hat ihren Grund in der Psychologie, steht also über allen Nebenrücksichten, außerdem liegt ihre Nothwendigkeit in der stilistischen Form der Darstellung. Märchen und Sage erzählen in einfachen Sätzen, reihen diese lose an einander, bedürfen also wenig Bindewörter und meiden längere Satzglieder und Perioden. Dabei befleißigen sie sich allgemein bekannter Ausdrücke und volksthümlicher Sprechweise, werden also verständlich und leicht auffaßbar. Ich pflegte meinen Kindern von vier bis sieben Jahren abends im Dämmerlicht oder früh, wenn sie mich im Bett besuchten, Märchen zu erzählen, und das war allemal ein Fest für sie. Manche konnten sie nicht oft genug hören. Aber sie mußten sie auch nacherzählen, und dabei erfanden sie sich mancherlei Abänderungen und Zusätze je nach ihrer Phantasie. Märchen sind nährende Milch für den erwachenden jugendlichen Geist.

Die Fabel stilisirt anders. Sie soll zwar auch einfach erzählen, weil sie für das Volk berechnet ist, aber sie verfolgt einen Nebenzweck, sie will belehren, und muß die einzelnen Thatsachen so ordnen und hervorheben, daß die Lehre von selbst hervortritt. Die Stilisirung der Fabel setzt also Berechnung voraus, man darf nicht beliebig zusetzen oder weglassen, sondern muß Alles so ordnen, daß der Zweck, die Belehrung, vollkommen erreicht wird. Sie verlangt also Beherrschung des Stoffes, bewußte und beabsichtigte Ordnung desselben, Wahl und Maß des Ausdrucks, Beseitigung alles Nebensächlichen, welches die Auffassung des Zweckes erschwert, mithin erfordert sie erwägendes Nachdenken, wiederholtes Umändern, Ausstreichen und Vereinfachen, gibt also einen angemessenen Stoff zu Denk- und Stilübungen. Sie ist ja Verstandessache.

Die moralische Erzählung stellt dieselben Anforderungen, aber sie erzählt breiter, umständlicher, vollständiger, benutzt daher längere Sätze, vielfache Satzverbindungen mit ihren Bindewörtern. Sie

motivirt und folgert, muß demnach auch hier entsprechende Satzformen anwenden und darauf achten, daß die Erzählung in gleichmäßigem Flusse bleibt, hier nichts ausgelassen, dort nicht zu lange bei Nebensachen verweilt wird. Endlich muß die Geschichte Zusammenhang, den rechten Anfang und rechten Schluß erhalten, was vielfache Ueberlegung voraussetzt. Das Belieben wird eingeschränkt; man muß der Form und dem Zwecke der Darstellung gehorchen.

Die geschichtliche Darstellung folgt denselben Gesetzen, fügt aber historische Treue hinzu, indem man sich jeder willkürlichen Zuthat enthalten, dagegen den innern Zusammenhang, den Fortschritt der Handlung scharf hervorheben soll. Sie verlangt eben objective Auffassung und Darstellung und führt dadurch in das praktische Leben ein, indem sie zwingt, es genau zu beobachten und es so zu nehmen, wie es ist. Märchen und Geschichte sind Gegensätze.

Der Stil besteht also nicht einseitig in der Sprach- und Regelrichtigkeit, sondern in der Form der Darstellung, welche der Sache und dem Zwecke entspricht. Demnach bildet die Beschreibung eine besondere Stilform. Sie setzt Sachkenntniß, Anschauung, scharfe Auffassung des Wesentlichen im Unterschiede vom Unwesentlichen, strenge Ordnung des Stoffes und großen Vorrath von Ausdrücken voraus, weil man jedes Ding mit dem ihm zukommenden Namen bezeichnen muß. Beschreibungen bilden daher die zweite Stufe, weil sie Kenntnisse, Anschauungen, Uebungen im Wahrnehmen und Wortreichthum voraussetzen.

Will man die Beschreibungen abstufen, so wird man die allgemeinen voraussenden, weil sie bei der Fülle des Stoffes leichter etwas Darstellbares bieten, die einzelnen Theile sich leichter gruppiren, da sie meist anderer Art sind, und der technischen Ausdrücke weniger vorkommen. Dahin gehören allgemeine physikalische, geographische und naturgeschichtliche Aufsätze, welche ihr Thema nur in großen Zügen und Umrissen abzeichnen. Ein Alpengebirge, Vulkane, Gewitter, Erdtheile, Gestirne u. s. w. lassen sich auf diese übersichtliche Weise darstellen.

Geht man zu speciellen Beschreibungen über, so sind Mineralien und Pflanzen einfacher darzustellen als Thiere, weil diese beweglicher erscheinen und charakteristisches Seelenleben entfalten. Umfassender werden geographische und physikalische Beschreibungen, da sie Verschiedenartiges umfassen, dessen übersichtliche Gruppirung Noth

macht. Am schwierigsten werden Einzelbeschreibungen, weil sie eine Fülle des Stoffes voraussetzen und oft so verschiedenartige Elemente, die nur durch die Gemeinsamkeit des Ortes zu einander gebracht werden, in sich enthalten, daß eine lichte Anordnung des Vielartigen große Gewandtheit im Gruppiren voraussetzt. Trotzdem bleiben Beschreibungen Nothwendigkeit, weil sie zur scharfen Auffassung der Dinge, ihres äußern und innern Wesens nöthigen.

Briefe bilden auch eine Stilart, die aber einzig und allein in der conventionellen äußern Form und des anzuschlagenden Tons liegt. Stofflich enthalten sie entweder Mittheilungen (Erzählungen und Beschreibungen) oder Betrachtungen und Herzensergießungen. Sie sind endlich so durchaus individueller Natur, daß man sie nicht lehren, sondern nur jene vorgeschriebenen Formen einüben kann. Zum Lesen und Nachahmen bieten sie keinen greifbaren Stoff, weil sie sich auf ganz besondere Verhältnisse beziehen oder allgemeinen Inhalts sind und sich den Abhandlungen oder Schilderungen nähern. Ihr Charakter liegt weniger im Inhalt als in der äußern Form. Wer etwas erzählt im Briefe, muß den Erzählungston anschlagen, ebenso den Beschreibungston bei Beschreibungen.

In sprachlicher Beziehung liegt die Hauptaufgabe der Beschreibung in der Vertheilung, Reihenfolge und Gruppirung des Stoffes. Sie gibt bereits eine Vorübung für das Disponiren. Bei der Erzählung schreibt der zeitliche Verlauf der Begebenheiten die Aneinanderreihung vor, man kann nicht anders erzählen, als wie es hinter einander geschehen ist. Die Beschreibung dagegen hat stehende, bleibende Zustände vor sich, ein vielartiges Nebeneinander. Diese Masse von Einzelheiten, die sich oft zufällig beisammen finden, soll man übersichtlich ordnen, sodaß Jemand, dem die Sache unbekannt ist, sich ein deutliches Bild von derselben machen kann. Wie also der Stoff zu ordnen ist, hängt von der zu beschreibenden Sache oder vom Zwecke der Beschreibung ab. Im Allgemeinen wird man bei einem Ende (Wurzel, Kopf u. s. w.) anfangen, oder das Allgemeine voraussetzen und das Besondere nachfolgen lassen, um mit ganz besondern Bemerkungen zu endigen.

Weil die Beschreibung so Vielerlei und Verschiedenartiges umfaßt, so bedient sie sich auch verschiedener Satzformen, oft wird sie sogar unförmlich und unfaßbar, wenn sie eine Unmenge von Kennzeichen in den Rahmen eines einzigen Satzes zusammenfaßt, wie man

diesen Unstil namentlich in naturgeschichtlichen Lehrbüchern findet, die am unrechten Orte nach Kürze streben. Im Ganzen sind einfache Sätze vorzuziehen, dagegen bringt die Wahl des angemessenen Ausdrucks und die Art, wie man auch dem Unkundigen das Ding anschaulich macht, oft in Verlegenheit. Im Ganzen reicht keine Beschreibung aus, um den dargestellten Gegenstand anschaulich zu machen, dazu bedarf man nothwendig bildlicher Darstellungen, weshalb denn Holzschnitte bereits in Schulbüchern Anwendung finden.

Soll man die Sache verstehen, so müssen ihre Merkmale und ihr Nebeneinander faßbar angegeben werden. Rechts, links, oben, unten, darüber, daneben, darin, darauf und solche Bezeichnungen spielen in der Beschreibung eine große Rolle, wenn man ihrem Fortschreiten soll folgen können. Aber sie bedient sich auch vieler technischer Ausdrücke, welche meist fremden Sprachen entnommen sind. Die richtige und rechtzeitige Anwendung derselben bleibt eine wesentliche Aufgabe der Beschreibung, die sich also, wie man aus dem Gesagten entnehmen kann, vorwiegend mit dem Stoff beschäftigt, wogegen die Satzformen einfache sein können. Beschreibungen gehören daher auch mehr in das Lehrbuch als in das Lesebuch. Denn ohne den Stoff zu kennen, kann man eine Beschreibung als Uebung nicht lesen, man muß vielmehr erst den Stoff behandeln und vortragen, um zu zeigen, warum die Beschreibung so und nicht anders stilisirt ist.

Mit Beschreibungen und Briefen schließt der gewöhnliche Schulunterricht ab, also im vierzehnten bis fünfzehnten Jahre. Wird er fortgesetzt, so tritt der Kunststil mit Schilderungen und Schönerzählungen, mit Abhandlungen und Reden ein. Doch verlangt das bürgerliche Leben, daß die Jugend vorher mit den Formeln der Quittungen, Scheine, Verträge und Eingaben bekannt gemacht werde, weil vom Gesetz diese Formeln vorgeschrieben sind.

Im Kunststil wiederholen sich die genannten Stilformen, aber in anderer Weise, indem sie nach den Gesetzen künstlerischer Zwecke geformt und darauf berechnet sind, eine Gemüthserregung, ein Wohlgefallen an der Form als wohl berechneter Darstellung zu erregen, und dadurch Selbstzweck zu werden. Ihr Werth liegt nicht im Stoff, sondern in der Form und der Bewegung der Gedanken, welche Gefühle erwecken und dadurch ästhetisch wirken. Solche Lehrstoffe passen nur für Oberklassen höherer Schulen, weil sie eine gewisse allgemeine Bildung voraussetzen. In gewissem Sinne führen

sie zu den Märchen zurück, insofern sie eine poetische Weltanschauung geben, aber diese nicht in das Reich der Wunder verlegen, sondern die wirkliche Welt idealisiren, die ihr zu Grunde liegenden Ideen herausarbeiten und aus der Alltagswelt das Gold der Idee, des weltbeherrschenden Grundgedankens des ewig Wahren, Schönen und Guten herausheben.

Als einfachste Form dieses Kunststils tritt die Parabel und Paramythie auf, welche in Fabel- und Mythenform höhere Wahrheiten und Weltanschauungen versinnlicht. An sie reihen sich die Kunsterzählungen der Romanze, Ballade und Mär, sowie die novellenartigen poetischen Erzählungen an, deren Werth eben nur in der Darstellung und den angewandten Mitteln des Reims, Rhythmus u. s. w. liegt. Da hört das Alltagsleben auf, das Gemüthsleben mit seinen Erschütterungen, Schmerzen, Bestrebungen und Wechseln beginnt. Natürlich reihen sich hieran die Novellen selbst und der historische Kunststil, welcher die Idee des Zeitbewußtseins als treibendes Motiv hervorhebt. Der Historiker dieses Stils muß die Zeit bis in ihre Tiefen durchforscht, die einzelnen Charaktere in ihrer Eigenthümlichkeit erfaßt, den Besonderwillen mit der Bewegung des allgemeinen Bewußtseins, mit dem Drucke und Zwange der Sachlage in Beziehung gebracht haben, um nun ein Entwickeln der Idee im Getriebe der Parteien und Personen nachzuweisen. Dies ist nicht mehr rohes Geschichtsmaterial, sondern künstlerisch verarbeiteter Stoff. Unsere neuern Historiker geben solche Lebensbilder aus der Geschichte der Menschheit, welche erst das wahre Wesen und den ideellen Gehalt des Geschichtslebens enthüllen.

Die Beschreibungen werden im Kunststil zu Schilderungen. Sie wollen nicht belehren, sondern auf Phantasie und Gemüth wirken, Wohlgefallen an der Darstellungsform erwecken und im Alltäglichen den poetischen Gehalt nachweisen. Sie lehren die Welt mit poetischem Auge betrachten, auch im Gewöhnlichen den idealen Gehalt erkennen, wenn man ihn nur zu finden weiß, und dadurch eine Aussöhnung herstellen mit den höhern Bedürfnissen des Menschenherzens und den scheinbar dürftigen Anforderungen des nüchternen, sorgenreichen Alltagslebens mit seinen Drangsalen, Erbärmlichkeiten und Winzigkeiten.

Die einfachste Form dieser gemüthbildenden Lectüre liefert das Idyll, die Darstellung jenes Stilllebens, welches sein Glück in der

Beschränkung, in der Zufriedenheit und in der behaglichen Darstellung des Alltagslebens findet. Höher steht die poetische Auffassung von Pflanzen und Thieren, von Städten, Landschaften und Scenen aus dem Volksleben. Hier gilt es nicht nur, die poetischen Momente herauszugreifen, sondern sie auch in malerisch-sinnlicher, gemüthergreifender Weise darzustellen, was nicht Jedermanns Sache ist, sondern angebornes Talent voraussetzt, wenn es nicht zu Schnörkelwerk und Aufputz, zu leerer Farben- oder Bilderpracht entarten soll, woran so viele Naturschilderungen leiden, indem sie der Natur andichten, was diese nicht hat. Die Schilderung soll keine Fata Morgana, aber auch keine Photographie sein, sondern das Naturleben und Natursein in seiner ew'gen Schönheit zeigen mit Auslassung des Zufälligen, Unbedeutenden und Nebensächlichen, sie soll die Idee als Wesen aus ihrer Daseinsform hervorleuchten lassen.

Die höchste Aufgabe stellen sich Schilderungen von Kunstwerken und historische Charakterbilder, weil sie Kenntniß des Stoffes bis ins Kleinste hinein voraussetzen und dann wieder aus dieser Masse das Maßgebende, Bedeutsame herausgreifen und zu einem abgerundeten Gemälde zusammenstellen sollen, aus welchem die ewige Idee als leuchtender Grundgedanke hervorstrahlt. Wer es versteht, wie Berlepsch, Tschudi, Wild, Brehm u. A., in dem Alltäglichen das Bedeutsame, das Gemüthergreifende herauszugreifen und zur Darstellung zu bringen, der macht uns die Umgebung, die Welt und ihre Erzeugnisse lieb und werth. Wir sehnen uns bei dem Vorwalten streng wissenschaftlicher Untersuchungen über die Naturgesetze, welche der Phantasie und dem Gemüth den Raum verengen, wieder einmal nach einer idealen Weltanschauung, wie der Wanderer am heißen Sommertage nach einem Trunk aus frischem Gebirgsquell. Wir wollen nicht immer mit chemischen, physikalischen und mathematischen Formeln, Apparaten und Experimenten zu schaffen haben, nicht immer Neues lernen und Gelerntes als Irrthum beseitigen, sondern uns der Welt, des Menschenlebens und der Menschenwerke einmal recht von Herzen freuen, sie mit innigem Wohlbehagen betrachten und in der Sinnlichkeit dieser Betrachtung, die in dem materiellen Dasein die Erscheinungsform eines ewigen Gedankens erkennt, einen edlen Lebensgenuß finden. Je mehr Wissensstoff daher in die Schule gebracht wird, um so nothwendiger wird die Ausbildung und Nährung des Gemüths, welches doch das Liebenswerthe am Menschen ausmacht.

Wie widert ein trockener Gelehrter, ein steifer Geschäfsmann, ein berechnender Banquier an! In solcher Atmosphäre wird dem empfindenden Menschen unwohl, er sehnt sich aus Larven hinaus unter Menschen, er flieht in die Natur, geht zu Bauern aufs Land, wenn er zu sich selbst und zum wahren Genuß des Lebens und der Welt kommen will. Mithin sind solche Lesestücke eine unabweisbare Nothwendigkeit, ohne sie verdorrt und verkümmert der Jugendgeist.

Die letzte und höchste Entwickelungsstufe der Schulbildung liegt in der Abhandlung, in der Entwickelung von Begriffen und Gedanken über Dinge und Thatsachen. Um solche Abhandlungen zu verstehen, bedarf man einer gewissen Verstandesreife, einer längern Uebung im Denken und Sicherheit im Auffassen der Begriffsbestimmungen.

Den Uebergang zur Abhandlung macht die sinnig reflectirende Betrachtung, wie sie im sogenannten Lehrgedicht, in der poetischen Epistel, in der Elegie und Satire hervortreten. Dann erst folgen die verschiedenen Arten der Abhandlungen, deren Theorie übrigens noch gar nicht zum Abschluß gekommen ist, weil natürlich Abhandlungen meist streng gelehrten oder philosophischen Inhalts zu sein pflegen und jedes dickleibige Buch eine erweiterte Abhandlung ist.

Abarten der Abhandlungen sind die Reden. Jene sind zum Gelesenwerden bestimmt, entwickeln ruhig und klar und meiden sogar den Schmuck, um die Begriffe nicht zu verdunkeln. Die Rede will das Gemüth ergreifen, auf die Stimmung wirken und in der Gegenwart einen beabsichtigten Eindruck hervorbringen. Dialoge sind dramatisch gehaltene Abhandlungen.

Neben den Prosaaufsätzen gehen auf allen drei Stufen Poesien neben her. Es gibt herrliche Märchen, Mythen und Sagen, in Versen gereimte Fabeln, erzählende Gedichte moralischen Inhalts und historische Erzählungen in Versen. An Naturschilderungen leidet die Literatur bekanntlich keinen Mangel, ebenso an einfachen lyrischen Gedichten aller Art, sodaß man jedem Prosastück ein poetisches gegenüber stellen kann. Ebenso bewegen sich Parabeln und noch mehr Paramythien im Gebiet poetischer Darstellung, wie man auch die Idyllen meistens in Versen abfaßt. An die Stelle der Kunsthistorie tritt dann das Drama und das Epos, und als Vorbereitung zur Abhandlung benutzt man Oden und didaktische Poesie.

Ich kann mich nicht entsinnen, daß jemals der Vorschlag ge-

macht wäre, das Lesebuch nach den Stilformen anzuordnen. Was ist Stil? Die Fertigkeit, Vorkommendes in der Form abzufassen, welche dem Stoffe gebührt. Soll die Jugend Stil lernen, so reicht die Grammatik nicht aus, man bedarf vielmehr Kenntniß der Stilformen. Die Griechen wurden Muster dadurch, daß sie die Stilformen festhielten. Nehmen wir auch unsere Jugend in die Zucht der Form. So und nicht anders darf man die Sache darstellen: einen Lebenslauf so, ein Gesuch so, eine öffentliche Anzeige so, einen Schwank so, ein Beileidsschreiben so u. s. w. Anders geht es nicht. Ist die Form verfehlt, so ist das Ganze trotz aller sprachlichen Vorzüge mißlungen. Hält man diesen Grundsatz fest, namentlich für Mittelschulen, so kommt in die Lesebuchfrage Klarheit, Gesetz, psychologischer Fortschritt und damit Naturgemäßheit. Gymnasien und Realschulen sollten statt Literaturgeschichte, die nur Gedächtnißkram bleibt, Stilformenlehre vornehmen, in welche sich das Nothwendigste von Poetik und Literatur von selbst einreiht, wenn man die historische Entwickelung der Stilformen zu Grunde legt.

IV.

Benutzung des Lesebuchs.

Wie soll das Lesebuch benutzt werden? Bereits oben wurde gesagt, daß der Sprachunterricht nach Erzeugung von Gedanken streben müsse, denn wenn man Gedanken aussprechen und grammatisch formuliren will, muß man überhaupt Gedanken haben. Der Jugend fehlt es an Erfahrung, an Weltkenntniß und Beobachtungen, man muß sie also anhalten, auf Alles zu merken, über Alles nachzudenken. Aus diesem Grunde wird jeder Unterricht sprachbildend, besonders wenn der Lehrer darauf hält, daß der Schüler seine Gedanken auch klar und in den angemessenen Ausdrücken darstellt und das Gelernte wiedergibt.

Zunächst benutzt man das Lesestück als Sprechstoff und zwar je nach der Klassenstufe. In untern Klassen bespricht man mehr das Stoffliche, den Fortgang und Zusammenhang des Gelesenen, in höhern Klassen achtet man auf die Entwickelung und Zusammenfügung der Gedanken, auf den logischen Fortschritt und die Satz-

form, wobei sich zeigen läßt, wie der Gedanke ein anderer sein würde, wenn man die Satzform änderte. Dagegen kann man es nicht billigen, wenn man das Lesebuch, namentlich Gedichte, als Gelegenheit benutzt, rein stofflichen Unterricht zu ertheilen, wenn etwa bei einer Fabel Fuchs oder Wolf u. s. w. lang und breit beschrieben werden, wenn man zu den „Schwabenstreichen" die Kreuzzüge und Barbarossa's Leben erzählt. Dabei geht einestheils viel Zeit verloren mit Dingen, die nicht zur Sache, zum Sprachunterrichte gehören, anderntheils entsteht ein wüstes Gewirr von abgerissenen Bemerkungen, die sich nicht zu einem geschlossenen Ganzen zusammenfügen lassen, also das Denken verwirren, den Ueberblick erschweren und an Zerstreuung der Gedanken gewöhnen. Mit stofflichen Bemerkungen soll man sparsam sein, um mehr Zeit für Entwickelung der Gedanken und Gedankenformen zu gewinnen, indem man denselben Gedanken in verschiedene Formen kleidet, je nachdem man ihn seinem Wesen nach abändert.

Aber auch bei diesen Uebungen verweile man nicht zu lange, weil sie einförmig und endlich mechanisch werden und die unbefriedigte Aufmerksamkeit ermüden. Dagegen empfiehlt sich eine andere Uebung, welche wenig beachtet zu werden scheint. Um geläufig und richtig zu sprechen, bedarf man einen umfangreichen Wortvorrath. Die Jugend lebt aus der Hand in den Mund, kann nur das Gewöhnlichste bezeichnen, kennt unendlich wenig von dem Reichthum der Sprache, und doch gewinnt man mit jedem neuen Wort eine neue Vorstellung, lernt mit jeder neuen Redensart ein neues Urtheil, faßt den Gegenstand von einer andern Seite auf und erwirbt sich mit der Wortfülle die Fähigkeit, die eigenen Gedanken zu nüanciren, zu detailliren und auszumeißeln.

Wer eine fremde Sprache lernt, muß zunächst eine Menge sogenannter Vocabeln lernen, und nach neuerer besserer Methode lernt er sie nicht als einzelne Wörter, sondern in Redensarten und kleinen Sätzen. Wohlan, ahme man diese Methode beim deutschen Unterrichte nach, indem man die Schüler anhält, sich ein Verzeichniß von Redensarten, Redewendungen, namentlich Synonymen und Sprichwörtern anzulegen, deren richtigen Gebrauch man dadurch einübt, daß man Beispiele dazu machen läßt. Geht man einen Schritt weiter und fügt dem Lesebuche ein Verzeichniß solcher Redensarten bei, die man für jedes Lesestück im Anhange besonders zusammenstellt,

so kann sich der Schüler auf das zu lesende Stück vorbereiten, der Lehrer hat nur zu prüfen, spart also Zeit und gibt die Beispiele zu den Redensarten als Hausaufgabe auf. Ich habe dies versucht in dem für die Pester Handelsakademie bestimmten Lesebuche. Um meine Ansicht klarer zu machen, greife ich einige Beispiele heraus.

Der Hund ist Sinnbild treuer Anhänglichkeit, aber auch niedriger Unterwürfigkeit und Kriecherei (hündisches Benehmen). Wie einen Hund (d. h. hart, verächtlich) behandeln; bekannt wie ein bunter Hund, d. h. allgemein bekannt; leben wie ein Hund, d. h. sehr schlecht; keinen Hund hinter dem Ofen hervorlocken, heißt: Werthloses anbieten; ein blöder Hund wird selten fett, heißt: Der Bescheidene findet keinen Lohn. Wie ein begossener Hund bedeutet: beschämt davongehen; sich wie Hund und Katze vertragen, sagt man, wenn Zusammenwohnende stets uneinig sind; auf den Hund kommen heißt: in ärmliche Zustände gerathen, körperlich herabkommen. Hund nennt man einen fahrbaren Kasten im Bergwerk, Hundearbeit ist verächtliche, niedrige, schlechtlohnende und schwere Arbeit; hundemüde heißt sehr müde, Hundejunge, nichtswürdiger Junge, Hundeloch — schlechtes Gefängniß, Hundetrab — schneller Gang in kurzen Schritten, Hundsfott, eigentlich Hundsvogt, ein nichtswürdiger, feiger, boshafter Mensch. Der Pudel, eine gelehrige Hundeart, ist stets heiter und zu Späßen aufgelegt, daher sagt man pudelnärrisch, wenn etwas sehr Drolliges geschieht. Unter Pudel versteht man auch das lange Bret auf der Kegelbahn und sagt: einen Pudel schießen, wenn man nichts trifft.

Abenteuer — aventura — ist ein gefahrvolles Unternehmen, ein seltsames Begebniß. Ein Abenteurer oder Glücksritter sucht sich durch Schwindelei durchzubringen, indem er auf Zufall und Glück rechnet. Fesseln (von fassen) sind Fußeisen für Gefangene, Bande Mittel zum Binden, Ketten beschwerliche Eisen zum Festhalten, Schellen endlich solche Fußeisen, welche beim Gehen schallen, weil solche tönende metallene Hohlkugeln überhaupt Schellen heißen. Bei Maskeraden tragen Narren am Kleide Schellen, daher sagt man: ein Schellenkleid tragen, wenn Jemand sich wie ein Narr kleidet und benimmt.

Weisen heißt so viel als wissen machen, zeigen dagegen so viel, als das Auge auf eine Sache lenken, um deren Entstehen erkennen

zu lassen. Augenblicklich ist — in kürzester Zeit, gleich und sogleich aber — in nächst folgender Zeit, bald — in kurzer Zeit, stracks — ohne Zeitverlust, flugs — in kurzer Zeit eine Handlung vollbringend, geschwind — durch schnelle Bewegung die Zeit kürzend, hurtig — eilig sich bewegend, schnell — mit Heftigkeit forteilend, behende — leicht, weil es gut von der Hand geht, rasch — kräftig sich schnell bewegend, schleunig — ohne Aufschub geschehend, unverzüglich — ohne zu warten, zu verziehen, plötzlich — unvermuthet schnell kommend, jählings — unaufhaltsam schnell, mit einem Male — Alles zusammen. Nennen — ein Ding mit einem Namen bezeichnen, benennen — einen Namen beilegen, heißen — einen Namen haben, sinnen — den Sinn aufmerksam auf etwas richten, um es sich klar zu machen, Unerkanntes erkennen wollen, grübeln — tief in etwas eindringen, um die Ursache zu erkennen, denken — mit dem Verstande thätig sein, forschen — Verborgenes mit Anstrengung auf- und untersuchen, erforschen — durch Forschen erkennen, untersuchen — nach dem Grunde und der wahren Beschaffenheit suchen, die unter der äußern Umgebung liegt.

Bei Beschreibungen wendet man zunächst auf die Anordnung und Vertheilung des Stoffes die Aufmerksamkeit, indem man die Disposition ausziehen läßt, dann hat man die Einzelnheiten in ihrer Bezeichnung hervorzuheben und namentlich die Fremdwörter zu erklären. Gestattet es die Zeit und das Alter der Schüler, so gibt man eine kurze Uebersicht der Wissenschaft, welcher der zu besprechende Gegenstand angehört, und nennt die Hauptvertreter derselben, was auf Realschulen und Gymnasien insofern nützlich wird, als die Schüler etwas mit der Literatur bekannt werden und, wenn sie mehr lesen wollen, bereits unterrichtet sind, welche Werke sie benutzen können. Hier ein Beispiel:

Die Zoologie oder Thierkunde hat zahlreiche Bearbeiter gefunden und bildet ein sehr umfangreiches Studium, sodaß selbst Fachmänner nur einzelne Gebiete desselben mit sicherem Urtheile übersehen können. Die griechischen Aerzte Hippokrates (460 v. Chr.) und Galenus (160 n. Chr.) begannen sie, und Aristoteles, dem sein Schüler Alexander der Große 19 Millionen Thaler zu diesem Zwecke schenkte, verfaßte die erste wissenschaftliche Zoologie, wogegen der Römer Plinius (160 n. Chr.) treffliche Auszüge aus vorhandenen Werken machte. Seit der Entdeckung Amerikas wuchs

der Stoff. Gesner sammelte Material, der Engländer Harvey entdeckte den Blutumlauf, Malpighi und Swammerdam wandten das Mikroskop an, Haller bemerkte die Muskelkraft, und Linné stellte ein System auf, welches Cuvier verbesserte. Buffon schrieb die erste unterhaltende Naturgeschichte. Lesbare Bücher schrieben Vogt, Burmeister, Giebel, volksthümliche und unterhaltende Lenz und Brehm.

Für die dritte Stufe ergibt sich der Stoff für die Anmerkungen von selbst. Mündlich hat der Lehrer die Gesetze der Poetik an den gelesenen Stücken nachzuweisen, aus ihnen zu erläutern, oder es vielmehr so einzurichten, daß die Schüler von selbst auf die Vorschriften der Theorie kommen, indem sie durch geschickte Fragen dahin gebracht werden, die einzelnen Merkmale der verschiedenen Dichtungsarten zu bemerken. Das Vergleichen sinnverwandter Gedichte, die Rücksichtnahme auf berühmte Werke anderer Völker können nicht ausgeschlossen werden. In den Anmerkungen dagegen sammelt man kurze Biographien, Charakteristiken der Dichter und ihrer Werke. Wenn man diese dann nach Perioden oder Dichtungsarten zusammenstellt, erhält man eine Literaturgeschichte, wie sie für die Schule genügt. Denn eine wirkliche Literaturgeschichte, welche diesen Namen verdient, gehört auf die Universität oder soll Privatstudium des Lehrers sein. Was man in der Schule als Literaturgeschichte bieten kann, das besteht eben nur aus der äußern Geschichte, aus Biographien und Büchertiteln, höchstens aus den Andeutungen der Richtungen der Bestrebungen und des Geschmacks; tiefer kann die Schule auf dies umfassende Thema nicht eingehen.

Mir scheint Weber's Methode die angemessenste, welcher die Literatur in die Weltgeschichte einfügt, denn in ihr spiegeln sich die Gedanken, Urtheile und Anschauungsweisen der Völker und Zeiten getreulich ab, in und mit der Weltgeschichte entwickeln sich Kunst, Cultur und Literatur, welche daher erst dann zum Verständniß der Lernenden gelangen, wenn man die Erzeugnisse der Literatur auf dem Hintergrunde der Zeit betrachtet, wodurch sie sich schärfer in ihren Umrissen abheben. Hettner, Gervinus u. A. verfahren nach dieser instructiven Methode.

Die Frage, ob und inwieweit die Literaturgeschichte fremder Völker in der Schule zu lehren sei, dürfte sich leicht damit beantworten lassen, daß man das Lehrmaterial der Schulen übersieht

und berechnet, wie viel Zeit man übrig hat, und dabei wohl überlegt, welchen Werth als Bildungsmittel die literarhistorischen Notizen haben, denn mehr kann man im günstigsten Falle nicht geben. Man sollte diese Bemerkungen einfügen in die Poetik, indem man in Umrissen die historische Entwickelung jeder Dichtungsart vorzeichnet, wobei jede Zeit und jedes Volk zu ihrem Rechte kommen. Diesen Weg habe ich eingeschlagen in meinem Lehrbuch vom Kunststil, wie man die Poetik nennen sollte. Man stelle die Jugend auf allgemein weltgeschichtlichen Boden, lehre den Ursprung jeder Dichtungsart, weise ihre Umgestaltung bei den verschiedenen Völkern, ihre Entartung durch Mode- und Zeitgeschmack nach, bis man zu den Griechen als Vorbildern zurückkehrte, um dann die moderne Literatur als Gegensatz oder als Fortbildung (Romantiker und Classiker) hervorwachsen zu lassen. Ohne diesen Ueberblick wird die deutsche Literatur nicht verständlich, da sie fast alle Völker nachgeahmt hat von den Griechen bis zu Arabern und Persern.

V.

Erklärung von Gedichten.

Besondere Schwierigkeit macht die Erklärung von Gedichten, wobei man sich von der Nachahmung jener Methode, wie man lateinische und griechische Dichter erklärt, nicht recht loszumachen versteht. Dichter in fremden Sprachen machen sprachlich Schwierigkeiten, weshalb Worterklärungen unvermeidlich sind, im Deutschen dagegen ist dies seltener der Fall, mithin soll man nur kurz das Nothwendigste erklären, nicht jedes Wort und Bild. Man kommt sonst zu weit von der Sache ab und verfällt in nüchterne Verstandesthätigkeit, wo es sich um Entwickelung der Phantasie und des Gemüths handelt.

Um hierüber ins Klare zu kommen, muß man zunächst wissen, was Poesie ist und zu welchem Zwecke man sie in den Schulunterricht aufgenommen hat. Dann wird man leicht zu der Einsicht kommen, wie man sie in der Schule benutzen soll.

Ueber den Begriff des Aesthetischen oder Kunstschönen sind viel Definitionen aufgestellt, die zum Theil dunkel und unbestimmt, oft

nur tiefsinnig klingende, inhaltsarme Redensarten sind, zum Theil können bestritten werden als einseitige Auffassungen. Jedenfalls steht aber so viel fest, daß das Aesthetische den Zweck seines Daseins nicht außer sich hat, sondern in sich, also keinen Nutzen stiften, sondern als Schönheit dasein will, die durch sich selbst befriedigt, in dem Beschauer, Hörer oder Leser Wohlbehagen weckt, und zwar jenes interesselose Wohlbehagen, welches aus dem Gefühl der Angemessenheit von Form und Inhalt hervorgeht. Der Erklärer soll also nicht belehren, Grammatik treiben, geographische oder historische Notizen und gar Untersuchungen aufspeichern wollen, sondern muß dahin sein ganzes Streben richten, daß die Jugend das Schöne empfindet, Freude am Genuß des Schönen hat, es nicht aufsucht, um eine Unterhaltung zu haben und die Zeit todt zu schlagen, wie es die meisten Romanleser machen, sondern um das Gemüth zu erheben zu einer idealen Weltanschauung, die Menschheit auf ihrer Sonnenhöhe wandeln zu sehen und zu bewundern, sich selbst durchwehen zu lassen von dem Gedanken, der Zweck des Menschenlebens liege nicht im Erwerb der Nahrungsmittel, sondern jenseits desselben im Reiche ewiger Ideen, in der Empfindung, daß man im Vergänglichen und Endlichen das Unendliche, Göttliche und Wahre anzuschauen vermag. Daß die Kernlieder des Gesangbuchs, der prosaische Todtschlag aller Poesie, dies nicht leisten können, ebenso wenig wie die faden Reimereien der Kinder- und Naturlieder, versteht sich von selbst. Die Poesie setzt ein gewisses Alter voraus, in welchem das Bedürfniß erwacht, die Welt verklärt vor sich zu sehen, und sei es vorläufig nur in Reim, Rhythmus und abgerundeter Form einer schmucken, glatten Erzählung. Poesie ist keine Alltagsstimmung, keine Alltagsnahrung, sondern Festspeise, man soll sie nicht abnutzen durch handwerksmäßige Behandlung und Ueberfülle.

Die Poesie — Zeichnen und Gesang lassen wir außer Rechnung — tritt der Jugend merkbar entgegen als Reim und Rhythmus. Mehr nimmt sie vorläufig nicht wahr. Man muß sie also zunächst daran gewöhnen, das Angenehme des Rhythmus, das Sinnige des Reims zu empfinden, denn eine poetische Weltanschauung gewinnt sie schon in Märchen, Sagen und Fabeln. Um aber die Anmuth des Verses zu empfinden, soll man nicht lang und breit über Metrik dociren, sondern sich darin recht kurz fassen. Im Gedicht liegt eine Gemüthsbewegung, eine Stimmung, auch wohl ein Wechsel der Ge-

fühle, welche man zum Verständniß bringen muß, und zwar dadurch, daß man auf Stimmung und Gefühlsart aufmerksam macht, dann nachweist, in welchem Tone, mit welcher Stimme, in welchem Tempo man das Ganze und die einzelnen Stellen vortragen muß, damit die Stimmung und Haltung des Gedichts wiederklingt im Vortrage, das Gemüth des Hörers ergreift und Wohlgefallen erweckt. Hat man also die Situation besprochen, so lese man das Gedicht vor, wie es soll gesprochen werden, betone die Hauptsachen, lasse die Stimme steigen und sinken, beschleunige und verlangsame den Vortrag, wechsle bei Zwiegesprächen die Stimmlage je nach der Person und ihrer Stimmung, kurzum, man trage das Gedicht künstlerisch vor. Dies zündet, ergreift die Jugend, die nun einsieht, was in dem Gedichte eigentlich steckt. Hierauf lasse man den Vortrag nachahmen, und nun genießt der Vortragende erst recht den Werth des Gedichts.

Man übt in den Schulen den Vortrag viel zu wenig, daher das eintönige, unangenehm klingende Vorlesen selbst der Prosa, wobei die Gemüther erschlaffen, weil sie eben keine Anregung finden die Musik der Sprache und des prosaischen Satzes nicht empfinden. Bei Gedichten wird das Herunterplärren und das Pausiren beim Reime, auch wenn der Satz in die nächste Zeile übergreift, geradezu unausstehlich und ungenießbar, weil es unverständlich wird, da oft noch ganze Satztheile fehlen, wenn man beim Reime innehält. Man übe die Jugend, nach der Interpunktion zu lesen und die Interpunktionszeichen durch Heben oder Senken der Stimme anzudeuten, wodurch der Satz dem Hörer in seinem Baue faßlich und übersichtlich wird. Es kostet dies zwar viel Mühe, aber sie lohnt, denn sie befestigt das Gefühl für den Satzbau. Wer falsch interpunktirt, dem lese man seinen Satz vor, wie er soll vorgelesen werden, je nach dem Werthe der einzelnen Satztheile, und dann findet der Irrende bei einiger Uebung die richtige Interpunktion leicht, welche sich durch Regeln allein schon deshalb nicht beibringen läßt, weil die Bücher selten consequent interpunktirt sind, sei es aus Eigensinn des Verfassers oder Flüchtigkeit des Correctors, welcher der Verfasser selbst zu sein pflegt.

Das Gedicht als Gebilde der Schönheit muß schön vorgetragen werden, denn ein schlecht vorgelesenes Gedicht wird ein Zerrbild, etwas Unschönes, also das Gegentheil von dem, was es sein soll und sein will. Bei den Erklärungen der einzelnen Ausdrücke be-

schränke man sich auf das Nothwendigste und gebe auch dieses kurz, um nicht zu lange bei Nebensächlichem zu verweilen, wobei die beabsichtigte poetische Stimmung nicht zum Durchbruch kommt. Hat man das Gedicht gelesen, zuerst rein sachlich oder sprachlich, dann aber nacherzählen lassen, damit es seinem Inhalte nach aufgefaßt werde, so beginnt nun das schöne Vorlesen, wobei die Jugend sofort den Unterschied zwischen Prosa und Poesie empfindet und sich freut, wie das in Versen so glatt erzählt wird und so angenehm klingt.

Weil die Jugend realistisch denkt und empfindet, so soll man auch mit poetischen Märchen (Rückert, Wiese), Sagen, Legenden, Fabeln und kleinen moralischen Erzählungen (Simrock, Gellert, Hagedorn) anfangen, um dann die Lyrik nachfolgen zu lassen. Die reine Gedankenlyrik der Ode, Elegie, des Epigramms und der sogenannten didaktischen Poesie gehört in die dritte Stufe, wo man aus der Poesie bereits ein Studium machen und dem Gedankenfluge nachforschen muß. Der Stufe der Beschreibungen gehören Stimmungs-, Situationsgedichte, Bilder aus dem Natur- und Menschenleben an, weil sie einen realen, stofflichen Hintergrund haben und die Welt mit ihren Erscheinungen, Gegensätzen, Situationen u. s. w. von der poetischen Seite zeigen.

Hier hat man auf die Situation aufmerksam zu machen, vorher die Schüler in die Stimmung zu versetzen, welche der Dichter durch sein Bild, durch Andeutungen auf seine Umgebung erwecken will, und dann das Gedicht vorzulesen oder von geübten Schülern vorlesen zu lassen. Diese Gedichte sind meist so einfach, daß sie sofort verstanden werden, man braucht nur dafür zu sorgen, daß sie die beabsichtigte Empfindung hervorrufen, in die vorgezeichnete Stimmung versetzen. Ein langer Brei von Erklärungen oder gar eine Disposition — dieses prosaische Ding, welches der Dichter nicht kennt — verderben den Eindruck. Man nehme nur das kostbare Lied: „Ueber allen Gipfeln ist Ruh.“ Was will man da erklären? Gar nichts. Man versetze durch Ausmalen der Situation, wie sie vorgezeichnet ist, in die elegische Stimmung, lese dann das rhythmisch meisterhaft componirte Gedicht mit Ausdruck und in der rechten Stimmlage vor, und die Jugend wird ergriffen sein und nun sich bemühen, es auch so schön zu lesen wie der Lehrer. Man lasse nur alle Schulmeisterweisheit weg, wenn man Poesie vorträgt, und vergesse nicht, daß Dichter nicht belehren, sondern Gefühle wecken

und das Schöne, das Menschenherz mit seinem Leid und seiner Lust zur Darstellung bringen wollen. Empfinden muß man ein Gedicht, nicht lange reflectiren, wie es Erklärer thun, sondern man soll das Gemüth hineintauchen ins Menschenleben.

Den Uebergang zur dritten Stufe bilden die Balladen, Romanzen und novellenartigen Erzählungen, bei denen die Form der Darstellung bei einfacher Ausdrucksweise eine streng künstlerische, berechnete und eigenthümliche ist. Der Dichter reiht nicht Thatsache an Thatsache, wie sie einander folgten, sondern springt mitten in die Sache, beginnt gar beim Ende, läßt die Personen sprechen („Das Schloß am Meere", „Erlkönig"), woraus man den geschichtlichen Verlauf entnehmen muß, gebraucht alle Kunstmittel schallnachahmender, rhythmisch versinnlichender Formen und Reime, um das Gemüth zu erschüttern in der Ballade, oder um es zur Erkenntniß der waltenden Welt- und Gemüthsgesetze zu bringen, wie in der Romanze.

Der Werth solcher Dichtungen beruht also auf der Form, welche das Ganze gestaltet und dem Einzelnen seinen Klang und Rhythmus gibt. Balladen und Romanzen machen den Dichtern Mühe, weshalb sie oft lange an ihnen feilten, umänderten, ja sie ganz umformten. Daher hat der Erklärer vorzugsweise die Form zu beachten und die Schüler dahin zu bringen, daß sie den Werth der Form würdigen lernen. Der „Erlkönig" in anderer Form wäre nicht mehr die gewaltig erschütternde Ballade; Reime und Rhythmen abgeändert, und das Gedicht ist verunstaltet.

Zu untersuchen, wann, wo und nach welchen Quellen eine Ballade gedichtet ist, hat nur literarhistorisches Interesse, aber kein pädagogisches. Der Lehrer soll dies wissen, den Schüler verschone man damit. Dagegen soll man den Inhalt, den thatsächlichen Gehalt des Gedichtes zusammenstellen und nun sich Rechenschaft geben, warum der Dichter den Inhalt in der vorliegenden Form dargestellt hat, welche Wirkungen die angewendeten Mittel hervorbringen und welches endlich der poetische Grundgedanke, die Gemüthserregung ist, die aus dem tiefsten Grunde der Dichtung wie ein Goldschatz hervorleuchtet.

Hieran schließen sich Vergleichungen verwandter Dichtungen, wobei sich zeigen läßt, daß die Sache selbst von einer andern Seite aufgefaßt, hier dieser Zug, dort jener zur Hauptsache gemacht wurde, demgemäß jede Dichtung ihre eigenthümliche Form erhielt. Solche

Vergleichungen führen so recht in das Wesen der Form ein. Will man dies veranschaulichen, so bringe man nur einige Zeilen in einen andern Rhythmus, und die Jugend wird sofort fühlen, daß nur der angewendete Rhythmus dem Inhalte entspricht.

Hat man verschiedene Dichtungen auf diese Weise erklärt und natürlich zuletzt vorgelesen, so stellt man die einzelnen Bemerkungen zusammen, und die Poetik ist fertig. Poetik kann man nur an Beispielen klar machen und ihre Gesetze an Beispielen nachweisen lassen. Ein besonderer Lehrstoff kann sie nicht sein, weil die Meinungen der Theoretiker oft weit aus einander gehen und zuletzt zu subjectiven Ansichten, zur Geschmackssache werden.

Epos und Drama endlich, die großartigsten Schöpfungen der Poesie, gehören der obersten Stufe an und sollen in das Wesen der Poesie, in die große poetische Weltanschauung einführen und mit den höchsten Zielen der sittlichen Weltordnung bekannt machen. Leider hat die Schule wenig Zeit, um sich so in diese Stoffe zu vertiefen, wie sie es verdienen. Aber einige Gesänge des Homer, die „Antigone" des Sophokles, auch wohl ein Stück des Aristophanes sollten in jeder höhern Schule gelesen werden, da wir ja ausgezeichnete Uebersetzungen besitzen. Von den Nibelungen versteht sich das von selbst. Aber wo die Zeit hernehmen? Das geht, wenn man aus der Noth eine Tugend macht.

Der Kunstwerth eines Epos liegt in der Composition des Ganzen, in der Vertheilung und Gruppirung des Stoffes, in der Schürzung und Lösung der Knoten oder wie die alte Theorie sagt, in der Maschinerie. Weil man nun das Ganze nicht lesen kann in der Schule, so muß man den Hauptinhalt übersichtlich erzählen und auf die Eigenthümlichkeit der Vertheilung des Ganzen, auf die Behandlung des Stoffes und die Methode der Darstellung aufmerksam machen, dann aber einzelne charakteristische Gesänge lesen, z. B. den Kampf Hektor's mit Achilles, damit der Schüler nun auch den Homer selbst hört in seiner einfachen, gemüthergreifenden Erzählung. Diese ist eine sehr einfache, aber Situation und Motive bleiben so naturgetreu, so aus dem Herzen herausgelauscht, daß man darin den alten Heldensänger für alle Zeiten bewundern muß. Man soll auf die Naivetät, auf das rein Menschliche der Charaktere, des Lebens und Denkens aufmerksam machen, damit die Jugend empfinde, daß die Poesie nicht in hoch-

trabenden Phrasen, farbenreichen Schilderungen, peinlichen Spannungen u. s. w. liegt, sondern in der Tiefe und Wahrheit der menschlichen Empfindungen, in der großartigen Einfachheit der Sachlage. Die Götter sind rathlos, was mit Hektor werden soll; die Schicksalswage entscheidet für seinen Tod, und die Götter verführen ihn zum Standhalten. Hektor erwägt auch sein Schicksal, erkennt den Krieg für einen ungerechten, aber er kann Familie, Stadt und Volk nicht im Stiche lassen, seine Ehre nicht preisgeben, muß also dem ergrimmten stärkern Gegner Stand halten. Nun erscheint gar die Truggestalt seines Bruders als Beistand in der furchtbaren Verlassenheit. Wie dankbar ist Hektor, wie wächst sein Vertrauen! Aber bald sieht er sich getäuscht, er entnimmt daraus, daß sein Tod ein Schicksalsbeschluß ist, und ergibt sich gefaßt in das Verhängniß. Kämpfend will er fallen, nur die Schande des Nichtbegrabenwerdens abwenden, aber auch dieser Trost bleibt ihm versagt und so endet er hoffnungslos in der Gewißheit, daß seine Leiche wird beschimpft werden. Gibt es ein tragischeres Ende?

Noch großartiger, ein gothischer Dombau, erscheinen die Nibelungen in ihrer knappen Form, scharfen Charakteristik und ihrer unaufhaltsam durch innere Nothwendigkeit sich forttreibenden Handlungen. Je öfter man sie liest, um so mehr lernt man sie bewundern in dem Granitbau ihrer Architektonik und dem Stahlguß ihrer Charaktere. Im Homer waltet das blinde, erbarmungslose Schicksal, in den Nibelungen die eiserne Strenge der Pflicht für Vasall und Frau. Es bringt poetischen Sinn in die Jugend, wenn man beide Epen ihrem Wesen nach vergleicht; Achilles und Siegfried, Hagen und Hektor, Penelope und Andromache und Chriemhilde und Kudrun. Die Erklärungen können sich hier nicht an Worte halten, sondern an die Composition, Verflechtung der Handlungen, Zeichnung und Durchführung der Charaktere.

Zugänglich für die Schule bleibt „Hermann und Dorothea“, ein Gedicht, auf welches das deutsche Volk stolz sein kann, welches aus dem gemüthvollen, kernhaften deutschen Bürgerthum herausgegriffen ist und als bürgerliches Epos jenen Heldensagen würdig zur Seite steht. So einfach die Sprache ist, so durchdacht und hochkünstlerisch erscheint die Composition. Da kann man keine Zeile streichen, keine Zeile hinzusetzen. Der Stoff der Thatsachen und Umstände ward so geschickt vertheilt, daß das Gedicht eine in sich abgeschlossene

Welt ist; es erklärt sich aus sich selbst, da es irgendwo eine Zeile gibt, aus welcher man die Ursachen des Nachfolgenden entnehmen kann.

Man muß das Gedicht ganz lesen, kürzen läßt es sich nicht, dann Absatz für Absatz aufmerken, wie die Handlung beginnt, sich weiter entwickelt, die Charaktere sich entfalten, wie Mutter und Vater, Nachbarn und Fremde scharf gezeichnet sind, in ihren Ansichten die Motive zu ihren Handlungen liegen, und wie kunstvoll es Goethe anzuordnen wußte, daß die Handlung an einem Tage geschehen konnte. Warum wird dies hier gesagt, worauf zielt jene Bemerkung hin und was erklärt sie beim Nachfolgenden? Wie feinfühlend ist die Mutter, wie wird sich Hermann so plötzlich klar über das, was er eigentlich gesucht hat, wie umsichtig urtheilt der Geistliche, wie prächtig wird der vermögensstolze Gastwirth gefangen in seinen eigenen Forderungen. Alles ist so psychologisch scharf skizzirt, daß Alles natürlich erscheint, trotzdem über dem Ganzen ein Duft des Wunderbaren schwebt, sodaß man von neuem über den ganzen Hergang nachsinnt und gern bei ihm verweilt. Da ist echte Poesie, in die man einführen soll, indem man mitempfindet, mitlebt.

Im Drama tritt die äußere Welt mit ihren Gewohnheiten, Sitten und Gesetzen dem persönlichen Willen des Menschen entgegen, es entsteht ein Zusammenstoß, der Einzelwille als der einseitige zerschellt an der sittlichen Weltordnung. Von dieser Seite der Auffassung, wie die Theorie sie aufstellt, erhält man in der Behandlung der Dramen einen fruchtbaren Boden zur Bildung des Charakters und einer idealen Weltanschauung. Im Drama spiegelt sich die Welt ab, entwickeln sich Charaktere, treiben Handlungen dem Ende zu, welches ihrem sittlichen Werthe entspricht. Da sinkt aller Flitter in den Staub, wenn er auch noch so blendet, vor dem Wetterschlage, mit welchem die göttliche Weltordnung das verletzte Gesetz wiederherstellt, das Recht wieder auf den Thron erhebt und hoch über den Staubwolken des irdischen Getümmels die idealen Ziele der Menschheit herniederleuchten läßt im ruhigen, klaren Sternenlichte.

Das Drama soll dazu dienen, die Jugend zur idealen Auffassung des Menschenlebens zu erheben und sie mit Vertrauen zu erfüllen zu den ewig waltenden Mächten des Rechts und der sittlichen Ordnung. Man soll sich daher nicht in Einzelnheiten vertiefen, sondern kann sogar Episoden und Nebenscenen überspringen, um dem Grundgedanken auf der Spur zu bleiben. Zunächst wendet

man die Aufmerksamkeit auf das Technische, indem man eine kurze Theorie des Dramatischen, Tragischen und Komischen voraussendet, um nun am vorliegenden Drama die Richtigkeit der Regeln nachzuweisen. Womit muß der erste Act anfangen, warum dort aufhören? Welche Bedeutung haben die einzelnen Scenen für das Ganze, für die Fortführung der Handlung oder für die Charakteristik der Personen? Was liegt in jener angedeuteten Frage, in jener dunkeln Antwort, in jener vieldeutigen Bemerkung? Auf was bereiten sie vor, was lassen sie ahnen, inwiefern entsprechen sie der Situation, in welcher Stimmung befinden sich die Personen und wie müssen sie also reden?

Nachdem man Scene für Scene diese Fragen beantwortet hat, sollen die Schüler dieselben oder wenigstens die Hauptstellen selbst vorlesen und zwar derart, daß jeder eine Rolle übernimmt. Aus dem Vorlesen entnimmt man, wie weit sie die Scenen begriffen und empfunden haben. Liest man ihnen dieselben besser vor mit Angabe der Gründe, so finden sie sich in die Charakteristik, und ich glaube, diese Methode wirkt handgreiflicher und anschaulicher als das bloße Erklären. Zugleich dienen solche Versuche dazu, daß man die Kunst und den Werth des wahren Schauspielers würdigen und ahnen lernt, daß das Geben von Rollen sorgfältiges Studium voraussetzt. Man sieht, wie viel dazu gehört, um ein darstellender Künstler zu werden, abgesehen von den Gesticulationen und andern Zuthaten, deren der Schauspieler bedarf, um die Illusion aufs höchste zu steigern.

Es ist wohl Sitte, daß man die Fabel eines Stücks ausziehen, aus dem Drama also eine Erzählung machen läßt. Dies zwingt zum sorgfältigen Lesen, aber viele Züge gehen dabei verloren und das Drama als solches verliert seine Wirkung. Dagegen empfehlen sich Charakteristiken der einzelnen Personen, wenn dazu die betreffenden Stellen angeführt, die Handlungen motivirt werden, weil dieses Studium so recht in die Architektonik des Kunstwerkes einführt, und diese Erkenntniß bleibt doch die Hauptsache, sie bildet ästhetisch, läutert den Geschmack und führt ins Reich der Ideale.

Die Besprechung muß daher auf die Architektonik das Hauptgewicht legen und nachweisen, wie das Drama entstand; es muß vor den Augen des Schülers sich gestalten und daraus erkennen lassen, daß es so und nicht anders mußte geformt werden, weil nur so der Grundgedanke konnte zur Erscheinung kommen. Freilich sind die

Kritiker über diese Grundgedanken oft gar verschiedener Meinung, wie man ja heute noch an Faust, Hamlet, Tell u. s. w. herumräthselt. In diesem Falle gehört das Stück nicht in die Schule. Diese pflegt sich vorzugsweise auf Lessing und Schiller zu beschränken. Daran thut sie recht, denn Lessing ist der regelrechte Dramatiker, Schiller der nationalste, der Jugend wegen seines schwärmerischen Idealismus der liebste, wogegen Goethe bei aller Kunst kalt läßt oder nicht auf der Höhe der Kunst steht, wie in seinen Dramen aus jüngerer Zeit. Ob die Zeit es erlaubt, auch bei dem geringern Verständniß fremder Sprachen Vergleichungen zwischen verwandten griechischen, französischen und deutschen Dramen anzustellen, wage ich kaum zu bejahen. Dagegen möchte ich anrathen, wenn ein griechisches oder lateinisches Drama übersetzt ist von den Schülern, eine musterhafte Uebersetzung vorzulesen. Denn bei dem stümperhaften Uebersetzen der Schüler mit den undeutschen Wort- und Satzbildungen geht die Poesie des Textes verloren, es entsteht ein Zerrbild, und der Schüler wundert sich, daß man mit solchen Trivialitäten soviel Aufhebens macht, oder er hält den Pomp der Chöre für die höchste Poesie, die doch vielmehr in dem Grundgedanken, in der Auffassung und Durchführung des Ganzen liegt. Kleist's „Zerbrochener Krug" sollte als Beispiel der Komödie auf jeder höhern Schule gelesen werden, da sie in ihrer Art ein Musterstück ist und die Kunst zeigt, durch welche der Dichter aus einem scheinbar unergiebigen Stoffe ein treffliches Drama zu machen verstand. Auch Shakspeare ist durch gute Uebersetzungen so eingebürgert, daß ihn die Schule nicht übergehen darf.

V.

Die Sprachlehre.

Wie steht es denn nun mit dem grammatischen Unterrichte? Schlecht. Er scheint sein Leben nur noch dadurch zu fristen, daß er Material liefert, welches man bei der Prüfung abfragen kann. Noch ist man ja gar nicht einig über die Sachbezeichnungen (Terminologie, falsch übersetzt durch: technische oder Kunstausdrücke). Was ist Declination, Conjugation, Nominativ, Infinitiv, Conjunctiv, Imperativ, Particip u. s. w.? Man hat die deutsche Sprachlehre zurecht

gemacht nach dem Vorbild der lateinischen, hat deshalb auch ein Supinum, weil die Lateiner eins haben, fühlt aber doch, daß die deutsche Sprache einen andern, eigenthümlichen Sprachbau hat, und findet sich nun nicht zurecht in der eigenen Sprache. Jede Sprachlehre hat ihre besondere Sachbezeichnung für sprachliche Verhältnisse. Wenn also die Lehrer unter sich noch gar nicht einig sind über das, was und wie sie lehren sollen, was plagt man denn die Jugend mit Klügeleien, die nicht anerkannt werden von Schulmännern? Was heißt Infinitiv? Unbestimmte Sprechweise! Diese Erklärung hat gar keinen Werth. Denn wenn man sagt: Ein Mann hatte einmal u. s. w., so ist dies eine unbestimmte Sprechweise. Ebenso unbestimmt spricht man: Wenn ich keine Abhaltung habe, werde ich kommen.

Also die Sach- und Verhältnißbezeichnungen der Sprachlehren sind unhaltbar, unlogisch, werthlos. Die Jugend lernt sie auswendig und wird um keinen Pfifferling gescheidter. Was ist ein Haupt-, Nenn-, Dingwort? Ist Seele auch ein Dingwort? Ist das Begrabensein ein Hauptwort, das Aber und Weil ein Nennwort? Da ist gar Vieles noch unklar und widersinnig in der Sprachlehre, die trotzdem muß auswendig gelernt werden. Wozu Unklarheit und Unwahrheit lernen lassen? Ja, das ist ein pädagogisches Dogma von der aufklärenden Macht der Sprachlehre, welches in allen Seminaren gepredigt wird, da Niemand Ketzer oder gar Ignorant heißen will.

Wie steht es denn mit den Regeln? Gibt es denn durchgreifende Regeln über starke und schwache Declination, über Bildung der Mehrheit, über das Geschlecht u. s. w.? Wenn die Jugend nicht schon bereits deutsch spräche, aus der Grammatik würde sie es nicht lernen. Nun gar die Regeln darüber, welche Zeitwörter den Genitiv, Dativ oder Accusativ regieren, welche ein mit, von, durch, auf, über, an u. s. w. verlangen. Ja, wer soll denn das lernen? Nicht einmal der Lehrer kann die Regel hersagen, weiß aber, wie seine Schüler, daß man sagt: ich denke des Tages, denke an den Tag, denke bei Tage, denke am Tage, denke den Tag durch, denke von dem Tage, denke über den Tag, denke nach dem Tage u. s. w. Mache man da doch die Jugend klug über diese Unterschiede! Zum Glück spricht sie richtig, ehe sie die weise Regel kennen lernt.

Man kann das Ding drehen und wenden, wie man will, es kommt nichts Lohnenswerthes dabei heraus, weshalb man in der Verzweiflung rief, ans Lesebuch solle man die Sprachlehre anknüpfen,

und neuere Sprachen lernt man jetzt nicht mehr nach Paradigmen, sondern in Sätzen. Haben doch selbst die Gymnasien diesem Beispiele folgen müssen. Die Sprachlehre hat den Zweck, die Sprache zu lehren; die Muttersprache braucht man aber nicht zu lernen wie eine fremde, sondern man soll sich in der Sprachlehre bei zweifelhaften Fällen Raths erholen und sich der Gründe bewußt werden, weshalb man so oder so sagen muß. Eine Sprache lernt man nur durch Sprechen und Lesen in der Sprache, mithin muß das Lesebuch den Mittelpunkt bilden. Hier und da kann man auf Regeln und Sprachgesetze aufmerksam machen und sie an Beispielen einüben, und erst im letzten Jahre sollte man diese Einzelnheiten zu einem systematischen Ganzen zusammenstellen. Denn bis dahin gewann die Jugend einen Ueberblick und eine Einsicht in die Sprache, sie ward ihr bekannter auch ihrem Wortreichthume nach, und nun erst kann man mit ihr über die Sprache reden. Schulen, in denen fremde Sprachen gelehrt werden, bedürfen keiner besondern deutschen Sprachlehre, namentlich keiner Formenlehre, oder man muß beim deutschen Unterricht auf die fremden Sprachen Rücksicht nehmen, das Deutsche zu Grunde legen und dann nur angeben, wo und wie andere Sprachen abweichen. Denn der Satz muß in allen Sprachen dieselben Elemente enthalten, weil sie seine logischen Bestandtheile sind, ohne welche er selbst nicht existiren kann.

Wie die Sprachlehre gegenwärtig beschaffen ist, dürfte sie wenig Nutzen bringen, weil sie eine bunte Ansammlung unter sich unzusammenhängender Regeln ist; bis zu einer logischen Grammatik haben wir es noch nicht gebracht, obschon die Sprachlehre für die Jugend eine Denklehre sein sollte. Von dieser Seite betrachtet gewinnt allerdings die Systematik der Formenlehre ein pädagogisches Interesse. Es übt den jugendlichen Geist, wenn er die Dinge in der Welt sortiren muß nach ihrem Werth und ihrer Bedeutung, wenn er die Arten der Hauptwörter nach ihrer Bedeutung, die Arten der Eigenschaftswörter nach ihren Endsilben u. s. w. sondern muß, wozu aber bereits eine gewisse Wortfülle soll vorhanden sein, wenn er Ab- und Umlaute unterscheiden und die Abänderung der Bedeutung beachten muß, welche aus der Vocalveränderung folgt. Dadurch gewinnt man eine Art Realphilosophie. Die Jugend lernt abstrahiren, durch das Wort die Dinge erkennen und Begriffe bezeichnen.

Noch ergiebiger wirkt die Satzlehre, welche im Grunde nur eine

verkörperte, in Wort und Klang wahrnehmbare Logik ist und sein soll. Im einfachen Satze liegt der Uranfang des Denkens: Subject und Prädicat. Erkennt man an einem dieser Urbestandtheile des Urtheils oder an beiden weitere Merkmale als Begriffserweiterungen, so entsteht der erweiterte einfache Satz, in welchem jedem Theile seine besondere Stellung zugewiesen wird', und zwar stehen im Deutschen im Allgemeinen die Hauptbegriffe hinter den nebensächlichen, wie etwa ein großer Herr sein Gefolge vorangehen läßt, damit die Hauptperson zuletzt erscheine; im Französischen geschieht das Gegentheil, da kommt zuerst der Hauptbegriff und dann folgen nach ihrer Rangordnung die Nebenbegriffe. Daher wird der französische Satz klar, übersichtlich und durchsichtig. In dem Satze: Die Festung hatte die Armee geschützt, muß man erst aus dem Zusammenhange ersehen, ob Festung Nominativ oder Accusativ ist; im Französischen müßte la forteresse Nominativ sein, weil es voransteht.

Der zusammengesetzte Satz wiederholt die Formen der Erweiterung in der Weise, daß er ganze Sätze gebraucht an der Stelle einzelner Ausdrücke, wobei man die Bedeutung und die Art der Begriffserweiterung durch Bindewörter ausdrückt als Bezeichnung der logischen Gliederung des ganzen Gedankens. Der Satz: Er kam erst gestern zurück, kann je nach Abänderung des Gedankens lauten: Obschon er früher kommen sollte, erschien er doch erst gestern. Man erwartete ihn vorgestern, aber er kam erst gestern. Er kam erst zurück, als der gestrige Tag halb verflossen war. Gestern kam er erst, nicht aber schon vorgestern. Die Periode endlich erreicht wegen vieler eingeschobenen Zwischenbemerkungen und Begriffserweiterungen den größten Umfang eines Satzurtheils mit seinen Beschränkungen, Einschaltungen u. s. w. Sie fügt zusammengesetzte Sätze an einander. Um diese vielfache Gliederung übersehen zu können, müssen Vorder- und Nachsatz kenntlich geschieden und durch ein Kolon getrennt, die einzelnen sich entsprechenden Satztheile im Rhythmus des Parallelismus geordnet sein.

Auf diese drei Satzformen läßt sich die Satzlehre zurückführen. Was den Conjunctiv anlangt, so wird er nicht regiert von einzelnen Binde- und Satzwörtern, sondern er liegt in der Vorstellung. Was man als subjective Meinung unterscheiden will von Thatsachen, muß im Conjunctiv stehen, ebenso alles Zweifelhafte, Ungewisse, Gewünschte und Bedingte, weil es ungewiß und nur subjectiv geurtheilt ist.

Man pflegt auch wohl besondere Lehrstunden für Metrik und Poetik festzusetzen und zu verlangen, die erwachsene Jugend soll sich im Mechanismus des Versemachens, namentlich des Hexameters üben. Dieses Letztere hat den Vortheil, daß die Jugend die Sprache in die Gewalt bekommt, indem sie Ausdrücke so oft wechselt, den Gedanken selbst so oft anders einkleidet, bis er ins Versmaß paßt. Aber es entstehen dabei verrenkte Sätze, Unklarheit des Ausdrucks, falsche Wortstellungen und Wortbildungen, und endlich fehlt es an Poesie. Man sollte solche Uebungen der persönlichen Neigung überlassen und der Lehrer sie als Privatarbeiten corrigiren. Dabei wird freilich vorausgesetzt, daß der Lehrer selbst Gewandtheit in den metrischen Formen hat. Mehrere Jahre mußte ich Metrik einexerciren, that es mit Eifer und Liebe, corrigirte gewissenhaft und schrieb sogar meine Kritiken in Vers und Reim drunter, aber irgend welchen Erfolg habe ich nicht gehabt außer dem, daß ich den Spitznamen „der Poet" erhielt.

Metrik und Poetik sollte man mit der Lectüre von Poesie verbinden, bei jeder Dichtungsart die betreffende Theorie voraussenden, um sie sofort an den zu lesenden Mustern nachzuweisen und zu veranschaulichen. Ich halte nicht einmal ein besonderes Lehrbuch für nothwendig, sondern die Schüler sollen sich ein solches anlegen und als Beispiele die Gedichte des Lesebuchs anführen. Es läßt sich hier Vieles sehr vereinfachen gegenüber der breiten Systematik. Im Deutschen gibt es z. B. nur Jamben und Trochäen, auch wohl Daktylen, dagegen entstehen Anapästen nur durch Zusammensetzung. Aus diesen vier Versmaßen lassen sich alle übrigen ableiten.

Was die Arten der Lyrik anlangt, so sind sie meist nur theoretisch haltbar, bei einzelnen Gedichten ist es unmöglich zu sagen, ob es Volkslied, Lied, Ode, Dithyrambe u. s. w. ist, denn die Dichter verfahren beim Dichten nicht nach der Schablone, sondern wie ihnen der Schnabel gewachsen ist. Wer kein Talent hat zur Odendichtung, bringt keine zu Stande, höchstens einen Bilderschwulst. Wie abweichend theoretisirt man über Elegie, Lehrgedicht, Satire, je nachdem man einen engen oder weiten Kreis von Dichtungen überblickt. Es sind der elegische, satirische, epische Ton eben nur Stilarten, keine Dichtungsarten, es sind Stimmungen, aber nicht Dichtungsformen. Die Satire kann elegisch stimmen, zum Zorn reizen, indem sie episch erzählt oder lebhaft schildert. Satire, Elegie u. s. w. sind

nur Tonarten, in denen eine Dichtung gehalten wird, aber keine Dichtungsart. Ebenso sind beschreibende und gar Lehrgedichte lyrische Productionen, in denen eine gewisse Stimmung soll hervorgerufen werden durch die Beschreibung. Die Stimmungsgedichte und Situationsbilder beabsichtigen dasselbe. Didaktische Gedichte gehen aus sinniger Reflexion hervor, welche eine gewisse Stimmung (elegische, satirische) hervorruft oder in gemüth-, phantasievolles Nachsinnen versetzt durch die vorgelegten Schilderungen und Lebensbilder. Von einem wirklichen Lehren ist nicht die Rede, damit hat die Poesie ja nichts zu thun, denn dies ist Zweck und Aufgabe der Prosa. Die Theoretiker werfen also Poesie und Prosa durcheinander und verwirren das Urtheil.

VI.

Schriftliche Aufsätze.

Endlich müssen auch die schriftlichen Aufsätze der Schüler besprochen werden, deren Correctur so viel Mühe und Zeit kostet. Die Schüler sollen 1) Orthographie, 2) sprachrichtige Ausdrücke und Satzformen anwenden und 3) ihre Gedanken logisch und lexikalisch richtig entwickeln lernen.

Was die Rechtschreibung anlangt, so lernt man sie weniger durch Regeln als durchs Auge, insofern sich dieses gewöhnt, die Wörter in derselben Schreibweise zu sehen, sodaß sich dieses Schriftbild dem Gedächtnisse einprägt. Geht es doch dem Erwachsenen so, daß er im Falle der Ungewißheit über die richtige Orthographie das fragliche Wort in verschiedener Orthographie aufschreibt, worauf das Auge die richtige als die bekannte herauserkennt. Man soll also dahin streben, daß die Jugend stets das richtige Schriftbild zu sehen bekommt, damit das Auge nicht irre geführt werde. Man halte auf richtige Aussprache und mache in schwierigen Fällen auf die Schreibung aufmerksam. Haben die Kinder etwas gelesen, so sollen sie es abschreiben, um sich die Orthographie einzuprägen. Erlangten sie bereits einige Fertigkeit, so dictirt man ihnen Sätze, in denen die gelesenen Worte enthalten sind. Machen sie Leichtsinnsfehler, so mögen sie das falsch geschriebene Wort sechs- bis zehnmal abschreiben,

damit sie sich dessen Bild einprägen. Besitzen sie einigen Vorrath an Wörtern, so sollen sie sich eine Art orthographisches Wörterbuch anlegen, indem sie Stamm- und abgeleitete Wörter aufschreiben.

Damit schließt diese Elementarübung, die mit dem Schreiben und Lesen zusammenfällt. Man sollte auch geschichtliche und geographische Namen in Satzform vorschreiben, weil sich die fremden Wörter dabei besser behalten und die Schreibart sich einprägt. Leider sind Lehrer, Gelehrte und Schulbehörden unter sich so uneinig über wesentliche Punkte der Orthographie, daß man jetzt kaum weiß, was man Orthographie nennen soll.

Der richtige Gebrauch der Wörter und Sätze läßt sich nur unter Anleitung des Lesebuchs aneignen, namentlich wenn sich der Lehrer nach der oben angegebenen Methode bemüht, seinen Schülern zu einem gewissen Wortvorrathe zu verhelfen. Dagegen beginnen mit dem zwölften Jahre die eigenen Aufsätze, welche man methodisch ordnen muß, wenn sie Erfolg haben sollen, wobei auch das Ziel, welches jeder Schulart von der Natur der Bestimmung gesteckt ist, Berücksichtigung verdient.

Die ersten Uebungen beschäftigen sich mit Erzählungen, in denen Gelesenes oder Gelerntes wiedergegeben wird. Um psychologisch zu verfahren, soll der Stoff der Jugend geläufig sein, damit sie ihre ganze Sorgfalt der sprachlichen Darstellung zuwenden kann. Hat man etwas vorerzählt, so läßt man es von den bessern und dann von schwächern Schülern nacherzählen, bis man sich überzeugt hat, daß der Stoff geläufig ist. Will man recht sicher gehen, so arbeitet man den Anfang gemeinsam mit der Klasse aus, indem man einen Schüler zum Dictiren, einen andern zum Anschreiben an die Tafel, die übrigen zum Nachschreiben auffordert. Durch Fragen bringt man den Sprecher dahin, daß er den richtigen Anfang findet und alles das sagt, was gesagt werden muß. Hierauf kommt der zweite Satz, wobei man auf dieselbe Weise es dahin bringt, daß der Schüler angemessen anknüpft und durch passende Bindewörter die Erzählung weiter führt. Kommen orthographische und Interpunktionsfehler vor, so sind auch diese zu verbessern. Nach einigen Anfangssätzen bricht man ab und läßt die Erzählung zu Hause vollenden.

Damit sie aber möglichst richtig ausfalle — denn die Verbesserungen mit rother Tinte durch des Lehrers Hand helfen bekanntlich bei der Vergeßlichkeit der Jugend sehr wenig — so lasse man

das Concept von einigen guten, mittelmäßigen und schwachen Schülern vorlesen, mache auf Lücken in der Erzählung, falsche Ausdrücke u. s. w. aufmerksam und verlange, daß jeder daheim sein Concept durchsehe, um die Fehler zu verbessern, die er verbessern kann. Diese Correcturen sieht man in der Klasse aufmerksam an; findet man Nachlässigkeit oder gar nichts corrigirt, so gibt man das Concept so oft zurück oder zerreißt es und verlangt ein neues Concept, bis eine Menge Fehler verschwunden sind. Denn nur die Fehler gewöhnt sich der Schüler ab, die er selbst gefunden hat, die vom Lehrer corrigirten zählt er blos zusammen und damit ist er fertig.

Sieht man die Aufsätze zu Hause durch, so soll man so wenig als möglich corrigiren, vielmehr einige leicht behaltbare Zeichen anwenden, die man an den Rand macht, das fehlerhafte Wort unterstreichen und vom Schüler verlangen, er soll die Verbesserung selbst an den Rand schreiben. Bei der nächsten Aufgabe oder am nächsten Tage sieht man nach, ob die Fehler verbessert sind. Um es aber hierbei nicht an Belehrung fehlen zu lassen, notirt man sich die am häufigsten vorkommenden Fehler, examinirt über dieselben und läßt das Richtige an die Tafel schreiben, oder man geht die Bücher einzeln durch, ohne aber den Eigenthümer zu nennen, nennt die Fehler und läßt sie durch Einzelne, die man aufruft, verbessern. Nennt man den Verfasser, so werden die andern Schüler unaufmerksam, müssen sie aber alle Antheil nehmen, so müssen sie aufmerken, werden alle beschäftigt und lernen alle. Erst am Schluß der Stunde gebe man die Aufsätze zurück. Geschieht dies früher, so liest jeder in seinem Buche, die Nachbarn sehen auch mit hinein, es entsteht Unruhe und allgemeine Zerstreutheit.

Diese Methode ist mühsam, aber sie wirkt fruchtbringend. Nach und nach, wenn die Schüler eingeübt und eingewöhnt sind, kann man auch hier und da kürzen.

Auf dieses Nacherzählen folgt das Nachbilden, indem man eine gelesene Erzählung nach andern Gesichtspunkten, an anderer Oertlichkeit und zu andern Zwecken ausarbeiten läßt, und dann versucht man es, eigene Erzählungen erfinden zu lassen, namentlich Fabeln, indem man ein Thema gibt, dessen Inhalt andeutet und sich nun sagen läßt, was geschehen muß, wenn die Ueberschrift soll ausgeführt sein. Hat man dies durchgesprochen, Material und Reihenfolge angegeben, so kann man mündliche Erzählung versuchen und dann die Geschichte

daheim anfertigen lassen. Vorlesen- und Verbessernlassen dürfen nicht ausgesetzt werden.

Man benutzt auch wohl erzählende Gedichte, um sie in Prosa nacherzählen zu lassen. Mündlich mag dies geschehen, aber eine schriftliche Darstellung scheint mir bedenklich, weil schwache Schüler gern das Buch neben sich legen und nun Zeile für Zeile übersetzen. Da sie aber poetischen und prosaischen Stil nicht zu unterscheiden vermögen, so entsteht ein unschönes Gemisch von classischen und schülerhaften Ausdrücken, wodurch der Geschmack verdorben wird. Der Unterschied läßt sich aber den Kindern nicht begreiflich machen, weshalb sie ihre Fehler nicht einsehen. Daher scheint es mir gerathener, diese Gefahr zu vermeiden und sich eben auf mündliche Nacherzählungen zu beschränken, welche denselben Dienst leisten, nämlich das Gelesene zum Eigenthum machen und zum Verständniß bringen.

Beschreibungen fallen der Jugend schwer, einestheils weil ihr der Stoff fehlt, anderntheils weil sie an erfolgreiches Beobachten nicht gewöhnt und zu längerem Verweilen bei einer und derselben Sache nicht aufgelegt ist. Schilderungen, zu denen poetische Anlage gehört, sollte man nur versuchsweise vornehmen und Talenten es überlassen, sich unter Nachhilfe des Lehrers weiter auszubilden. Die Schilderung verlangt das Auge eines Malers, Sinn für Gruppirung, Farben- und Formensinn und guten Geschmack, große Beherrschung der Sprache und lebhafte Phantasie. Daher gibt es bei den Meistern des Stils selten ganz tadellose Schilderungen, bald thun sie an Farbenschmuck des Guten zu viel, bald verweilen sie zu lange bei Nebensächlichem, wie es der Schilderung erlaubt ist, ja worin ihre Eigenthümlichkeit besteht. Schilderungen sind ein Luxus, gehören also nicht in die Schule. Was man aber Charakterschilderungen nennt, das sind nur Charakterbeschreibungen.

Man verfahre bei den Beschreibungen wie bei den Erzählungen, sorge für ausreichenden Stoff und gute Muster. Aufgaben entnehme man aus dem betreffenden Fachunterricht. Im Ganzen fallen Beschreibungen sehr trocken aus und dienen wenig zur Entwickelung der Sprachfertigkeit. Man fange mit dem einfachsten, mit einem Hause oder Dorfe an, dann versuche man sich an Pflanzen und Thieren, hierauf an geographischen Aufgaben, an Fabriken und physikalischen Apparaten. Das Weitere wurde schon oben erwähnt.

Den Uebergang zum Briefe bilden Reisebeschreibungen, obschon die Jugend von ihren Reisen wenig zu erzählen weiß, zum Beweis, wie unaufmerksam sie durch die Welt streicht.

Briefe (auch Quittungen, Scheine u. s. w.) verlangen eine eingehende Behandlung. Man mache mit den äußern Formen bekannt, nehme die einzelnen Briefarten durch und weise nach, was Sitte und Lebensart vorschreiben und worüber man namentlich bei Höflichkeits- und Beileidsbriefen, bei Bittgesuchen, Gratulationen u. s. w. zu sprechen hat. Man muß sich in die Lage des Empfängers versetzen und sich fragen, welchen Eindruck der Brief machen wird. Briefe sollen höflich, artig, natürlich und gut stilisirt sein, weil man Unbekannte und selbst Bekannte nach ihren Briefen beurtheilt. Außerdem beschränkt sich die Schriftstellerei der meisten Menschen aufs Briefschreiben, wofür Correspondenten und Secretäre bezahlt werden. An Dorf-, Bürger- und Mädchenschulen sollte das Ueben im Briefstil vorherrschen, und selbst Gymnasiasten könnte es nichts schaden, wenn sie wüßten, wie man einen Brief zu schreiben und zu couvertiren hat. Bei Quittungen und dergleichen Urkunden muß man auf die gesetzlichen Vorschriften verweisen und die üblichen Formeln einüben. Sie verlangen Klarheit und Bestimmtheit in allem Thatsächlichen.

Bei Abhandlungen, über welche es noch kein brauchbares Lehrbuch gibt, soviel ich weiß, wird den Schülern der Anfang schwer. Sie können ihn nicht finden; ebenso macht ihnen das Auffinden des Gedankenstoffes Noth und noch mehr kommen sie in Verlegenheit, wie sie die einzelnen Theile ausführen sollen. Sie pflegen gewöhnlich die Disposition zu umschreiben, einige Fragen aufzuwerfen, die sie nicht beantworten, oder in Ausrufungen auszubrechen.

Man muß also behilflich sein zunächst beim Sammeln des Stoffes, indem man gemeinsam mit der Klasse das aufsucht, was sich über das Thema sagen läßt. Hierauf gruppirt man Zusammengehöriges und zeigt, wie man den Eintheilungsgrund findet und die Haupttheile sammt den Unterabtheilungen symmetrisch ordnet. Einleitungen übe man besonders ein, erst mündlich, dann schriftlich, und mache aufmerksam, bei welchem Punkte der Einleitung man auf das Thema übergehen muß. Ebenso arbeite man einen Theil des Themas gemeinsam in der Klasse aus, indem einer dictirt, ein anderer anschreibt, die übrigen aus- und nachhelfen. Zuerst wird eine Behauptung aufgestellt; dann muß diese genauer entwickelt werden, in-

dem man Gründe, Beschränkungen, Anwendungen und Beispiele anführt, Zustände darstellt, wie sie vor der aufgestellten Thatsache waren, und wie sie nun andere wurden. Außerdem kann man das Gegentheil berücksichtigen, Einwürfen begegnen, Vergleichungen mit ähnlichen Zuständen einflechten, historische Bemerkungen einfließen lassen u. s. w. Da wundern sich die Schüler oft, wie viel sich über einen scheinbar inhaltsarmen Punkt sagen läßt, und finden die Mittel und Wege, wie man ein Thema behandelt. Nach und nach wird die Nachhilfe geringer, damit die Schüler endlich auf eigenen Füßen stehen und gehen lernen.

Bei der Correctur deutet man die gewöhnlichen Fehler (falsche Ausdrücke, Lücken, Sprünge, falsche Urtheile u. s. w.) durch Zeichen oder kurze Bemerkungen am Rande an, nachdem man auch hier auf eigene Correctur durch die Verfasser gehalten hat. Man läßt den Aufsatz stellenweise von Einzelnen vorlesen, macht auf Fehler aufmerksam und verlangt vollständige Umarbeitung, wenn das Thema verkehrt angegriffen war. Denn nur durch die eigene Anstrengung und Sorgfalt lernt die Jugend. Das Endurtheil, welches man unter den Aufsatz schreibt, soll denselben in seinen Vorzügen und Mängeln charakterisiren, damit der Schüler weiß, worauf er zu achten hat. Leichtfertig geschriebene oder ausgearbeitete Aufsätze gebe man so oft uncorrigirt zurück, bis der Nachlässige die erforderliche Sorgfalt anwendet. Es ist den Schülern peinlich, einen Aufsatz zwei-, dreimal umarbeiten zu müssen. Indem sie dies thun, lernen sie, bessern ihren Stil und nehmen sich diese Strenge für spätere Aufsätze zur Notiz.

VII.

Schulbibliothek und ihre Benutzung.

Schließlich brauche ich kaum zu erwähnen, daß zur Bildung des Stils fleißiges und aufmerksames Lesen, also eine Schulbibliothek gehört, wie sie sich wohl an den meisten Schulen findet, wenigstens in den größern Städten. Wie diese einzurichten ist und was sie enthalten soll, das hängt von lokalen und pecuniären Verhältnissen ab. Auch liegt die Abstufung in unterhaltende, belehrende und wissenschaftliche Werke sehr nahe. Nutzen bringt das Lesen aber

erst, wenn die Schüler über das Gelesene Vorträge und Berichte mündlich halten müssen. Denn auch der mündliche Vortrag soll geübt werden, damit der Schüler Gewandtheit im Aussprechen seiner Gedanken, Redefertigkeit und Muth erhalte, um nicht verlegen zu werden, wenn er auftreten muß vor einer Menge, die ihn erwartungsvoll ansieht. In höhern Klassen habe ich meine Schüler sogar an das Sprechen aus dem Stegreif gewöhnt, indem ich verschiedene leichte Themata gab, damit jeder nach seinem Geschmack auswähle, dann einige Minuten Zeit zur Ueberlegung gab, worauf sich die meldeten, welche schlagfertig waren. Diese mündlichen Uebungen schloß ich dann mit Disputirübungen, wobei ich das Thema wählen ließ. Der Vortragende entwickelte seine Ansichten, worauf die Opponenten auftraten einer nach dem andern, die einen gegen den Sprecher, andere für ihn. Der Sprecher antwortete entweder jedem Gegner sogleich, oder faßte ihre Einwürfe als Endvortrag zusammen. Dies übt im Ordnen der Gedanken, im Kritisiren, Aufgreifen des Unrichtigen, im Anwenden der Kenntnisse und bringt Frische und Regsamkeit in das ganze Schulwissen. Schwer ist es, parlamentarische Zucht zu halten, weil alle die losplatzen, die etwas einzuwenden haben. Da habe ich aber das Präsidium streng gehandhabt und bald fand man sich in die strenge Form der Discussion. Als Vorbildung für das praktische und öffentliche Leben dürften sich solche Uebungen empfehlen.

Darf ich noch einen guten Rath geben, so soll man der Klasse nicht ein Thema, sondern mehrere zur Auswahl für die schriftlichen Aufsätze geben, damit der Schüler mit Lust und nach Neigung arbeite. Nicht jedes Thema spricht alle an, und dann arbeiten viele mit Unlust, sie haben keine Freude am Thema. Interessirt sie dasselbe, so arbeiten sie mit Eifer und Interesse. Der Lehrer hat freilich mehr Mühe, geeignete Themata zu finden, aber dann auch mehr Freude an den gelungenen Aufsätzen.

Gemüthsbildung.

I.

Die Phrase beherrscht die Welt, d. h. man bedient sich mancher Ausdrücke, über deren Bedeutung man keine genügende Rechenschaft geben kann, welche man aber anwendet, um unklar und unbestimmt Gedachtes zu verhüllen. So spricht man viel von Empfindungen, Gefühlen, Affecten, Gemüth und Gemüthsbewegungen, ohne zu wissen, was sie sind, wie denn viele Menschen gern von ihrem Herzen und ihren Herzensgefühlen reden, ohne zu wissen, daß das Herz nur ein derber Muskel ist, welchen zwei widerstrebende Nerven in Bewegung erhalten, indem der eine das Zusammenziehen, der andere das Ausdehnen bewirkt. Da hat freilich die Romantik mit ihren Herzensangelegenheiten und Herzensergießungen ein Ende. Das Herz ergießt nur Blut, und tritt dieser Fall ein, da ist das Leben hin, da gibt es Ohnmacht, Bewußtlosigkeit und Tod, weil das Hirn kein Blut mehr erhält.

Was sind und wie entstehen Gefühle? So lautet die nüchterne Frage. Etwas müssen sie sein, und zwar etwas Materielles, weil sie sonst den Herzschlag, den Blutumlauf, Athmen, Stimme und selbst Verdauung nicht beeinflussen, ja sogar tödten, d. h. den Nervenorganismus zerstören und arbeitsunfähig machen könnten. Gefühle entstehen durch äußere Einflüsse, durch sogenannte Sinnesreize, oder durch Vorstellungen, durch welche die Gefühlsorgane erregt werden. Beide Thatsachen lassen sich nicht bestreiten. Jedes Gefühl hat seine Ursache, durch diese erregt und beherrscht man Gefühle. Suchen wir uns dies begreiflich zu machen!

Gefühle sind Nervenerregungen oder vielmehr Veränderungen der Bestandtheile der Nervenmasse, indem deren Ordnung oder Lage zu einander sich umgestalten. Ein Druck, eine Schall- oder Lichtwelle können eine solche Veränderung hervorrufen, die sich zunächst von dem Nervenende bis zur Nervenwurzel fortpflanzt, wo sich die Centralorgane dieser Bewegungen der Nervenatome befinden. Natürlich befinden sich diese Centralorgane im Zustande der Ruhe oder sind bereits erregt. Von der Umstimmung der Centralorgane nehmen aber die Vorstellungsorgane durch leitende Nervenfasern Notiz, und wenn sie dieselben in Vorstellungen umgewandelt haben, so nennen wir sie Empfindungen. Das Gefühl besteht in einer allgemeinen Stimmung, in einer veränderten Beschaffenheit des Nervenzustandes. Entweder sagt er der vorhandenen Stimmung zu oder diese widerstrebt ihm. Im ersten Falle sprechen wir von angenehmen Gefühlen, im zweiten von unangenehmen. Es kann auch gemischte geben, aber dann sind auch die Arten der Gefühle erschöpft.

Die sinnlichen Gefühle benachrichtigen uns von Körperzuständen, die sich unter der Einwirkung der Außenwelt bilden, gehen nicht über die allgemeine Stimmung der Lust oder Unlust, der Freude oder des Unmuths hinaus und bleiben ihrer Natur nach wandelbar, flüchtig und unklar. Erst die Denkorgane bringen uns zum Bewußtsein, was uns fröhlich oder traurig stimmt, denn sie suchen die Ursachen dieser Stimmungen auf und schließen aus deren Vorhandensein auf die bewirkenden Ursachen. Durch das Denken erhalten die Gefühle erst einen bestimmten Inhalt, weshalb denn der Gesang, als Ausdruck von Gemüthsstimmungen, eines Textes bedarf, welcher die Stimmung motivirt und erklärlich macht. Die sogenannten innern oder höhern Gefühle entstehen entschieden aus Reflexionen, welche wie sinnliche Reize auf die Gefühlsorgane wirken, sodaß nun sittliche, ästhetische, religiöse Gefühle entstehen, welche man aber Empfindungen nennen sollte, weil ihnen ja bestimmte Vorstellungen zu Grunde liegen, welche das Gehirn so mächtig erregen, daß die Gefühlsorgane davon ergriffen werden. Als Gefühle erfüllen uns jene Empfindungen mit Lust oder Unlust, mit Freude oder Unwillen. Wer ein schönes Gemälde betrachtet, fühlt Freude und in der Freude Genuß; weshalb er sich freut, das verursachen unsere Vorstellungen von Kunst, von Form und Inhalt der Darstellung, Farbenwahl u. s. w., und indem wir unsere Vorstellungen von Ma-

lerei in Uebereinstimmung finden mit dem Gemälde, nennen wir es schön und erregt es unsere Freude. Ein Kunstkenner kann entzückt sein von einem Gemälde, was den Laien ganz gleichgültig läßt, ihm wohl gar mißfällt.

Jene Gefühle nun, welche durch höhere Vorstellungen, durch Ideen und allgemeine Grundansichten hervorgerufen werden und die Temperatur unseres Gefühlslebens bestimmen, nennen wir Gemüth, welches demnach ein vertieftes, inhaltsreiches Gefühlsleben ist, sodaß man Gefühle im Sprachgebrauch oft falsch bezeichnet. Alle höhern Gefühle gehören dem Gemüthe an, machen dessen Inhalt aus und werden der Trieb zu unsern Handlungen. Weil das Gemüth der Sinnlichkeit des Gefühls bedarf, so wirkt dieses auch auf das Gemüth zurück, indem es uns besonders empfänglich oder unzugänglich macht. Wer an Zahnweh leidet, will kein Gedicht lesen, wen Aerger und Verdruß verstimmt haben, der setzt sich wohl ans Fortepiano, um die üble Stimmung zu verscheuchen, ein Mensch mit schwachen Augen wird wenig Sinn für Malerei haben, ebenso wie ein Nervöser gewisse Instrumente und Töne nicht hören kann. Natur und Geist, Zwang und freier Wille spielen hier bis ins Ununterscheidbare in einander. Aus Gefühlen bilden wir Empfindungen und Vorstellungen, und diese erregen wieder Gefühle. Wer ängstlich um seine Gesundheit besorgt ist, wird die Schmerzen an sich fühlen, von denen ein Kranker erzählt. Hypochondrische fühlen alle Krankheiten, von denen sie lesen.

Ausdrücke, wie sittliches, religiöses Gefühl, sagen deutlich, daß der Inhalt der Gefühle in Ideen besteht, daß sie also Gemüthsäußerungen sind oder Gemüthsbewegungen, die sich zu Affecten oder Gemüthserregungen steigern können, obschon die Grenzlinie hier schwer zu treffen ist. Haß, Liebe, Zorn, Furcht, Hoffnung, Freude, Aerger, Schrecken u. s. w. sind solche Gemüthserscheinungen, in denen Vorstellungen und Urtheile zur Erscheinung kommen.

Man nimmt, um sich solche Vorgänge zu erklären, Centralorgane für die einzelnen Nerventhätigkeiten an. Die Erregung der Gefühlsorgane, wo Sinnes- und Empfindungsnerven endigen, geht in anderer Form auf die Denkorgane über und erzeugt dort Vorstellungen und Urtheile über die gefühlten Vorgänge. Weil aber dabei die Organe des Denkens erregt, umgewandelt werden, so sind Gefühle stete Begleiter der Vorstellungen. Sie sind uns angenehm,

behagen uns, werden uns leicht oder verursachen das Gegentheil. Da nun die Erregung der Denkorgane zur Ruhe kommen muß, weil sie anstrengt, Stoff verbraucht und Blutandrang nach dem Gehirn veranlaßt, so geht die Erregung auf die Gemüthsorgane über, wo die Vorstellungen als Gemüthsstimmung empfunden werden und endlich auf die Bewegungsorgane übergehen. So erklären Leidesdorf, Wachsmuth, Maudsley u. A. den ganzen Vorgang.

Man muß demgemäß die Denkprocesse als Ursachen der Gemüthsveränderungen betrachten, weshalb es auch möglich wird, das Gemüth auszubilden, es zu veredeln, aber auch zu verderben. Indem aber der Gedanke als Gefühl erscheint, nimmt er eine sinnliche Form an, mithin erregen nur sinnliche Gedanken unser Gefühl oder, deutlicher gesagt, solche Gedanken, welche auf unsere Sinne wirken. Daher wirken Auge und Ohr, weniger Tastgefühl und Geruch auf unser Gemüth. Jene Gedanken, die wir in die sinnliche Form des Sehens, Hörens, Fühlens und Schmeckens bringen können, erregen unser Gefühl. Sehen wir einen Armen auf harten Steinen liegen und schlafen, so erregt er unser Mitleid, denn wir wissen, daß er ein sehr unbequemes Lager hat, mithin sehr ermüdet sein muß, wenn er auf Steinen schlafen kann. Lesen wir nun eine solche Scene, so machen wir dieselben Reflexionen und siehe, das Mitleid ist da, unser Gemüth ist ergriffen. Hören wir ein Klaggeschrei, so wissen wir, daß ein Unglück geschehen ist. Dies beängstigt uns, wir eilen zu Hilfe. Erzählt uns Jemand, wie er auf einem Spaziergange plötzlich einen entsetzlichen Schrei hörte, so schiebt unsere Phantasie die Ursache des Schreis, ein Unglück, dazwischen, und wir werden ergriffen von Bangigkeit, wir wollen wissen, was geschehen ist. Mithin wirkt eben nur das auf unser Gemüth, was unsere Sinne erregt, dagegen lassen uns Abstractionen, Definitionen u. s. w. kalt. Zahlen, algebraische Formeln u. s. w. berühren unser Gemüth nicht. Wenn Geistliche daher durch lange Erklärungen und Begriffsentwickelungen religiöse Gefühle erwecken wollen, so ergreifen sie falsche Mittel. Beim Gefühl wirkt die Phantasie, indem sie Erlebtes zurückruft, die Sachlage ausmalt und vor die Sinne bringt. Die Kirche hat daher Bilder, Symbole, Processionen, Priestertracht und Ceremonien, um auf den sinnlichen Menschen zu wirken.

II.

Wollen wir also Gefühle erwecken, so müssen wir die Sinnlichkeit zu Hilfe nehmen, Gedanken in sinnliche Form bringen — daher der Redeschmuck des Redners — und zu diesem Zwecke uns an die Phantasie wenden.

Was ist aber Phantasie? wird man fragen. Die Antwort ist nicht leicht. Zunächst fällt der unklare Begriff auf, den man mit dem Ausdruck Phantasie verbindet, den man höchst ungeschickt mit Einbildung übersetzt und daher mit Phantasterei verwechselt. Auf etymologische Forschungen will ich nicht eingehen, denn diese verwirren sehr oft, wo sie aufzuklären meinen. Halten wir uns an Thatsachen! Ein Mensch von Phantasie kann sich Sinnliches leicht denken, Gesichter, Farben, Melodien u. s. w., mithin ist sein Denken ein sinnliches. Abstracte Begriffe erzeugt die Phantasie nicht, sondern nur sinnliche, d. h. durch Sinne wahrnehmbare Formen abstracter Gedanken. Künstler und Dichter haben Phantasie, d. h. sie sehen oder hören in Rhythmus, Melodie, Gestalt u. s. w., was Andere durch Nachdenken erkennen. Demnach ist die Phantasie ein sinnliches Denken. Kinder und ungebildete Völker wie Volksklassen besitzen viel Phantasie, weil sie nur sinnlich denken, sei es als bildliche Redensart, als Symbol, als Mythus, als Sage und Legende, als Märchen oder Fabel.

Phantasie ist demnach ein sinnliches Denken, und da dieses wieder das Gemüth aufregt, so entsteht die Phantasie aus dem Gemüth und wirkt auf das Gemüth, wie in einem vorhergehenden Aufsatze behauptet wurde. Ein Mathematiker, Mechaniker, Naturforscher soll die Phantasie verbannen, weil sie das Erkennen trübt, denn jene Forscher wollen abstracte, allgemeine Gesetze auffinden, wogegen die Phantasie jene Allgemeinheiten zu einer Thatsache, zu einer sinnlichen Erscheinung macht. Der Theseus, Herakles, Achilleus u. s. w. versinnlichen in ihrer Person ganze Culturperioden, daher sind sie Mythus, Phantasiegebilde. Hat doch selbst Thiers als Historiker einen Napoleonmythus aufs Tapet gebracht, den man in Schulen als Weltgeschichte vorträgt.

Phantasie ist sinnliches Denken, dieses aber seiner Natur nach zugleich Empfinden, Gemüthsangelegenheit. Die Phantasie lebt und wirkt nur in Ideen, die sie eben in vereinzelten Thatsachen veran-

schaulicht. Weil sie nur in Ideen lebt, so haben Künstler so wenig Sinn für das Alltagsleben, für Geldsorgen, Schulden u. s. w. Dies liegt in der Sache selbst, und man sollte den armen Teufeln das nicht so hoch anrechnen. Beethoven z. B. hat viel Geld verdient, aber er hatte keinen Sinn für Geld, wußte daher nie, daß er reich war, ließ sich von schuftigen Verwandten betrügen und lebte stets in Geldbedrängniß. Die Sorge ums tägliche Brod ist etwas Prosaisches, weil es etwas Abstractes, Ideenloses ist, welches der Natur des Künstlers widerspricht. Wie manches Talent ging an dieser Prosa des Alltagslebens zu Grunde! Man spottet über das Talent, genießt aber gern dessen Schöpfungen. Das ist die Weisheit des Spießbürgerthums.

Wenn man Phantasie zunächst übersetzen muß als sinnliches Denken unter Anregung des Gemüths, also meinetwegen als Gemüthsdenken, so ist der Begriff damit noch nicht erschöpft. Alles Denken ist Erinnerung, Vergleichung alter Wahrnehmungen und Vorstellungen mit neuen. Die Phantasie entpuppt sich als Gedächtniß, denn sie schafft Neues nur insofern, als sie Erlebtem und Erfahrungen eine Gestalt gibt, wie sie dem idealisirenden Gemüthsdenken entspricht. Jeder Künstler macht seine Studien, seine Erfahrungen; je mehr er deren besitzt, um so mehr wird seine Phantasie befruchtet. Ein Künstler lernt vom andern, ihm schweben bei eigenen Schöpfungen Vorbilder oder Erfahrungen vor. Die poetische Sprache hat z. B. Klopstock geschaffen, Schiller, Goethe u. A. ausgebildet, und so fallen dem nachlebenden Dichter eine Menge von Redewendungen ein, die er im Gedächtniß hat und in dem Augenblicke, wo er schreibt, für seine ureigenen Ausdrücke hält. O nein, es sind nur angewöhnte Erinnerungen! Mustere man die Opern und streiche Alles aus, was bereits in ähnlicher Form geschaffen ist, wie viel — oder wenig — Originales bleibt übrig! Das Conventionelle, wie man es nennt, oder die Erinnerung, wie ich es nennen möchte, nimmt einen ungeheuern Raum ein; nur hier und da findet man einen kleinen Diamanten originalen Denkens. Der Zeitgeschmack beherrscht die Phantasie, weil sie eine Art Gedächtniß ist und die Vorbilder überall durchscheinen, bis einmal ein Genie nach harten Kämpfen einen neuen Geschmack — Stil — in Mode bringt.

Die Phantasie bedarf der Anregung, der Vorbilder, der eigenen Erlebnisse, die sie im Gedächtniß hat; aber sie gestaltet dieselben nach

ihren Zwecken, nach der Idee um, welche dem Künstler vorschwebt. Erst von diesem Punkte an wird sie schöpferisch; dies weiter zu verfolgen, gehört in die Aesthetik und nicht hierher. Wenn aber die Ausbildung der Phantasie als allgemeines Bedürfniß betrachtet wird, so entsteht die Frage, wie man dies leisten kann, und darum handelt es sich bei der Gemüthsbildung.

Phantasie ist sinnliches Denk-Empfinden, ein Denken, welches zugleich Empfinden ist. Aber man kann nur das nachempfinden, was man selbst erlebt hat. Der Genuß der Phantasiewerke setzt also Lebenserfahrung voraus. Da der Jugend diese fehlt, so findet dieser Unterricht darin seine Grenze und muß seinen Stoff nach den Grundsätzen bemessen, wie sie Burdach vorgezeichnet hat und die in dem Essay über Gesundheitslehre mitgetheilt sind. Die Jugend ist kein Stück Holz, aus welchem man Beliebiges schnitzen kann, sondern ein ureigenes Leben, welches seinen eigenen Gesetzen folgt. Dagegen richtet keine Schulmeisterweisheit etwas aus, sie kann nur verderben, was die Natur weise angeordnet hat, und manches Talent ging deshalb in der Schule zu Grunde, weil die Schule auf die Natur und ihre Gesetze wenig Rücksicht nimmt. Das Lehrbuch ist das Dogma, und was dem Lehrbuch nicht entspricht, ist Thorheit!

III.

Gehen wir nun zu den besondern Gefühlen über und zwar zu den ästhetischen! Da gibt es wieder ein Durcheinander, weil viele Herren über ästhetische Bildung herfallen und gar nicht wissen, was denn Aesthetik ist. Sie nehmen das erste beste Lehrbuch, je trivialer, um so besser, denn das kostet kein Kopfzerbrechen, aber an Hegel, Köstlin, Vischer, Zimmermann, Solger, Bohtz, Ruge, selbst an Lembcke beißen sie nicht an. Freilich brauchten sie dazu Jahre, und das bringt's nicht ein. Da wird ein Commentar fabricirt, der von Unsinn strotzt, weil aber die Herren Collegen auch nichts verstehen, sind sie froh, auf wohlfeile Weise Aesthetiker zu werden. Wenn es da heißt, daß ein Idyll ein Ding sei wie ein Cursbericht, so fällt dies Niemand auf, es steht gedruckt im Commentar und nun wird frisch drauf los Aesthetik getrieben.

Man spricht viel von ästhetischer Bildung an den Schulen, wenn man aber die Ausführung des Themas kennen lernt und Sauberkeit der Handschrift, Reinlichkeit im Schulzimmer, mehr oder minder mißglückte Zeichnungen, ohrschmerzende Gesänge als ästhetische Bildung vorfindet, dann fragt man sich, wie man solche Trivialitäten der Schulordnung mit einem so vornehmen Namen benennen kann. Jedenfalls nur deshalb, weil solche Aesthetiker nicht wissen, was Aesthetik ist. Die Kinder sollen Sauberkeit und Reinlichkeit zeigen, was Sache des Elternhauses ist; denn man kann die Kinder doch nicht dafür strafen, daß die Mutter unreinlich ist. Schöne nette Handschrift und Zeichnung ist immer noch keine Aesthetik. Man mißbrauche doch Fremdwörter nicht, um blauen Dunst zu machen. Man frage nur diese Schulästhetiker: Was heißt denn dieses Wort und wer hat denn diese weisen Vorschriften gegeben, die Ihr für Aesthetik ausgebt? Eure ganze Aesthetik umfaßt das, was man Poetik zu nennen pflegt. Eine allgemein anerkannte Poetik gibt es nicht und kann es nicht geben, weil viele ästhetische Fragen auf endgiltige Entscheidung harren. Was ist eine Satire, ein didaktisches Gedicht? Mit Definitionen sind die Aesthetiker schnell bei der Hand, wenn man aber die Literatur zu Hilfe nimmt und an ihr die Theorie probiren will, da kommt die Einseitigkeit der Auffassung zum Vorschein. Denn es fehlt entweder an ausreichender Literaturkenntniß, oder die Aesthetiker gehen mit einem fertigen System an die Kunstwerke und sortiren nach der Schablone oder gar nach dem Privatgeschmack. Ob dabei eine ästhetische Bildung herauskommt, das geht die Herren nichts an, wenn nur die Theorie gerettet wird. Zum Erklären von Gedichten gehört ein Dichter. Das ist ein unbestreitbarer Satz der Aesthetik. Aber woher die Dichter-Lehrer nehmen? Da muß man denn mit geschmacklosen Pedanten und vertrockneten Systematikern vorlieb nehmen. Damit will man ästhetische Bildung erzielen!

Sieht Jemand auf einem Spaziergange einen Baum, einen Berg, eine Landschaft, die ihm gefallen, so bleibt er stehen und betrachtet sie mit Wohlgefallen. Er hat keinen Nutzen davon, wird nicht satt vom Anschauen, und doch bringt es ihm Genuß, den er gern wiederholt, indem er öfter einen Spaziergang nach jenem Baume oder Berge unternimmt. Warum findet er solches Wohlgefallen? Das weiß er selbst nicht, er nennt die Aussicht, den Baum u. s. w.

schön, und am Schönen hat er Gefallen. Es befriedigt das Schöne sein Gemüth, er fühlt sich glücklich, vergißt darüber die Sorgen des Alltagslebens und gewinnt die Ueberzeugung aus der Anschauung des Vollkommenen, daß es in der Welt höhere Ziele geben muß als die Mühen ums tägliche Brod, als die tausend Kleinlichkeiten, mit denen die Menschen den Lebensgenuß sich verderben.

Jener Mann empfindet ästhetisch, obschon er nie darin unterrichtet ward und das Wort gar nicht kennt. Wie oft findet man bei sonst ungebildeten Leuten Freude an der Natur und sinniges Erfassen ihrer Schönheiten. Mithin darf man folgern, daß der ästhetische Sinn angeboren ist, ebenso wie der religiöse, weil ja auch das roheste Volk etwas hat, was man Religion nennen könnte. Auf gleiche Weise gibt es keine Familie, keinen Volksstamm, in welchen nicht irgend welche Sitte eingeführt wäre, woraus bei weiterer Entwickelung die Sittlichkeit sich herausbildet. Wären jene Gemüthszustände, durch welche der Mensch sich vom Thiere unterscheidet, nicht der Anlage nach angeboren, so könnte man sie ihm nie anbilden. Einen gemüthsarmen Menschen kann keine Schule in einen gemüthsvollen umbilden, ebenso wie sie keine Talente schafft, sondern nur ausbildet.

Kein Volk steht so tief, kein Armer kleidet sich so gleichgiltig, daß er nicht irgend einen Schmuck anbringt. Der Indianer und Neuseeländer bemalt und tätowirt sich, der Eskimo liebt bunte Verbrämung an seinem schmuzigen Pelze, der Sackträger steckt eine Blume, ein Blatt an seinen Hut, wenn er sich putzen will, überall strebt der Mensch wie aus Naturtrieb nach Verschönerung des Lebens, der Wohnung, seines Alltagstreibens. Selbst kleine Kinder wollen sich putzen und gehen gern in neuen Kleidern, hören es gern, wenn man diese neuen Kleider bewundert.

Aber was erregt denn das Wohlgefallen am Schönen, ja an dem, was nicht Jedermann schön findet? Es ist die Form, das Ebenmaß, die Harmonie der Theile mit dem Ganzen, des Ganzen mit der Umgebung, das Sichselbstgenügen des Schönen, endlich auch der Gesammteindruck, in welchem man einen höhern Gedanken, den Ausdruck einer Idee ahnt. Man betrachtet eine Eiche, erkennt das Ebenmaß des Stammes, der Aeste mit Höhe und Breite, die Wölbung und Rundung ihres Laubdachs und sieht in ihr das Sinnbild der Kraft, der selbstbewußten Stärke, die es wagt, mit Sturm und Wetter zu ringen, die trotzig das Haupt den Blitzen darbietet und,

wenn sie den Baum verstümmeln, doch noch grünt und fortlebt. Es thut wohl, solche Reflexionen zu machen, und dies ist der ästhetische Genuß.

Das Gemüth erfreut sich beim Anblick der Form, der vollendeten Form, weil es in derselben den Ausdruck eines höhern Gedankens, der Kraft, des Lebensmuthes, des Lieblichen, Zierlichen, Kolossalen u. s. w. erkennt und im Einzelnen als Inhalt ein Allgemeines entdeckt. Man erzeugt das Aesthetische in sich, weshalb der Geschmack je nach dem Bildungsgrade der Menschen ein sehr verschiedener ist. Ein Bauerbursche findet die Dirne schön, wenn sie gesunde Gesichtsfarbe, dicke Arme hat, mit dem Vieh umzugehen, Garben geschickt zu binden weiß, denn solche Eigenschaften sind sein Ideal einer tüchtigen Bäuerin und Hausfrau. Mehr verlangt er nicht und sieht er auch nicht. Die Aesthetik setzt also einen gewissen Grad von Bildung voraus, wenn sie soll verstanden und mit Bewußtsein genossen werden. Der Städter pflegt Blumen im Zimmer, Vögel im Käfig, weil er die Natur in seiner Nähe haben will und sich des sorglosen Lebens freut, wogegen er das Nothwendige sich mit Mühe verschaffen muß. Singt der Vogel, so freut sich sein Besitzer dieses Frohsinns, dieser Heiterkeit, mit welcher sich der Vogel in der Gefangenschaft die Zeit vertreibt und sich durch seinen Gesang einen Genuß verschafft. Beobachtet er die Lebensweise seiner Thiere, so macht ihm jede Entdeckung Freude, weil er den Sinn der Bewegungen erkennt und darin den Genuß seiner höhern Intelligenz findet. Wenn er sich solcher Reflexionen nicht bewußt wird, so gehen sie trotzdem in ihm vor. Hört er dem Gesange eines Vogels im Walde zu, so erregt die Stimme an sich sein Wohlgefallen, aber es wirkt auf die Umgebung mit: blauer Himmel, Lichtschimmer, der durch die Zweige auf die Blumen niederfließt, grüne schattige Bäume, die sich behaglich fühlen im Sonnenschein, fröhliche heitere Vögel, welche die Luft durcheilen, eine murmelnde Quelle, eine Fernsicht; dies Alles gibt ein Bild des großen Naturlebens, welches für Alles sorgt und doch sich selbst genügt, in sich selbst abgeschlossen ist in stiller Ruhe, im Frieden der Harmonie. Diesem Sichgenügen steht der Mensch mit seinen Bekümmernissen, Leidenschaften, Kämpfen und Drangsalen gegenüber und sehnt sich auch nach Frieden und Ruhe des Herzens. Daraus erwächst das Wohlgefallen am Schönen, denn der singende, hüpfende Vogel tritt dem Zuschauer als Sinnbild eines sorglosen,

heitern Lebens entgegen, welches menschliche Bedürfnisse nicht kennt und sich doch befriedigt fühlt.

Von eigentlichen Kunstwerken gilt dasselbe. Der Kunstverständige sieht die künstlerische Idee verwirklicht, die Mittel entsprechen dem Zwecke und das Ganze steht da in bedürfnißloser Ruhe, in der abgerundeten Abgeschlossenheit und Vollendung des Daseins. Ja, es will eben nur als Schönes, als Kunstwerk dasein, und diese Interesselosigkeit befriedigt das Gemüth, es erfaßt das Ideale, Form und Gedanke stehen in vollkommener Harmonie.

Um das Schöne zu empfinden, bedürfen wir der Sinne, denn es ist etwas Sinnliches, eine Versinnlichung und Verkörperung der Idee. Wo die Sinne wenig entwickelt oder geschwächt sind, da fehlt das Organ zur Wahrnehmung des Schönen. Nach den neuesten Forschungen sind aber unsere Sinne, namentlich Auge und Ohr, so organisirt, daß sie das Schöne, die Harmonie empfinden. — Helmholtz hat gezeigt, wie die Musik auf den Gesetzen der Akustik, die Malerei auf denen der Optik beruht. Gewisse Luftschwingungen stehen zu einander in einem Zahlenverhältniß, für welches die Spitzen der Ohrnerven empfänglich sind, sodaß sie dem Ohre wohl thun. Wir nennen sie harmonische Töne. Andere dagegen passen nicht zu einander, sie verletzen das Ohr und wir empfinden sie als Disharmonie. Der Componist kann demnach nicht willkürlich verfahren, sondern die Theorie schreibt ihm die Regel vor. Diese Theorie hat aber ihren Grund in der Beschaffenheit des Hörorgans, entstammt also ganz materiellen Verhältnissen. Dasselbe gilt von Farben. Unser Auge nimmt nur einige Farben wahr, welche bekanntlich durch Aetherschwingungen entstehen und in einem stetigen Zahlenverhältnisse zu einander stehen. Die übrigen Farben bilden sich nach optischen Gesetzen im Gehirn, wie Helmholtz nachweist. Auge und Ohr sind also von Natur harmonisch gestimmt. Uns gefallen Gebäude durch ihre Symmetrie, durch die Uebereinstimmung des Ganzen mit dem Zwecke, denn das Auge verlangt Ebenmaß und der Verstand Harmonie des Aeußern mit dem innern Gehalt, mit dem Zweck, der doch einen höhern Gedanken darstellen soll. Daher hat der Palast, die Kirche, das Landhaus, der Gerichtssaal seine im Zwecke liegende Form des Ganzen wie der Ausschmückung der einzelnen Theile. Auch bei Statuen befriedigt uns das Ebenmaß und dann suchen wir den Grundgedanken, die Auffassung des Themas, die Charakteristik, ob die volle

Bedeutung des Mannes z. B., dessen Bildsäule wir vor uns sehen, in der Haltung und den symbolischen Beigaben uns faßlich vor die Seele tritt.

Auch das Geruchs- und Tastorgan wirkt ästhetisch. Manche Gerüche sind angenehm, versetzen in eine gehobene behagliche Stimmung, regen also die Nerven in einer Weise an, welche uns wohl thut und in eine Gemüthsverfassung versetzt, die für den Zweck eine entsprechende ist, z. B. Weihrauch in der Kirche, Parfümerie im Concertsaal. Streicheln wir einen weichen, glatten Gegenstand, so wirkt dies angenehm auf unsere Stimmung, wir gewinnen den Gegenstand lieb, wogegen wir ein struppiges, wirres Haar nicht einmal gern ansehen, weil wir einen harten Charakter in dem Strupphaarigen vermuthen und dem wirren Haar die Symmetrie fehlt. Manche Haartrachten der Mode sind unschön, weil ihnen die Symmetrie fehlt, ein langer Haarbausch am Hinterkopf z. B. den Kopf übermäßig verlängert und das Ebenmaß aufhebt.

IV.

Wenden wir uns nach diesen Erörterungen zur Pädagogik, so wird man zunächst eingestehen, daß es zur harmonischen und allseitigen Ausbildung des Menschengeistes gehört, auch das Gemüth zu pflegen, was vorzugsweise durch die Entwickelung des Schönheitssinnes geschieht. Dabei soll man aber nicht vergessen, daß man das Gemüth durch Dociren, Abstractionen und Erkenntnisse allein nicht bildet, vielmehr müssen dabei Gefühle und Gemüthszustände erzeugt werden, was nur durch Versinnlichung möglich wird. Es kommt ganz auf die Form der Mittheilung an. Sie muß unsere Phantasie beschäftigen, uns das innerste Leben bloßlegen und die Gemüthslagen vergegenwärtigen, in welche wir versetzen wollen. Wie gemüthvoll wirken Hebel's einfache Erzählungen, wie ergreift uns die Plastik der homerischen Helden! Warum? Wir sehen Alles vor uns und hier und da tritt eine Bemerkung ein, welche den Gemüthszustand vergegenwärtigt. Das Gemüth will Leben, Thatsachen, Greifbares. Bei der Systematik der Naturgeschichte gewinnt das Gemüth gar nichts, ebenso wenig bei der Grammatik, beim confessionellen Religions-

unterricht, beim Analysiren von Gedichten, bei der Geographie u. s. w., und doch will man gemüthlich bilden und erziehen. Dazu bedarf man ganz anderer Mittel, man bedarf gemüthvoller Lehrer. Aber diese kann man nicht drechseln, das Seminar mit seiner kasernenartigen Zucht macht sogar gemüthlos, der geistliche Schulaufseher verdirbt dem Lehrer nur zu oft die Freude am Lehren, und nun soll man gar gemüthvoll erzählen, mit den Kindern gemüthvoll verkehren. Das geht nun einmal nicht, und daher geht es in vielen Schulen recht gemüthlos zu. Wie soll ein finsteres, unreinliches Schulzimmer mit beklexten Wänden, bestäubten Wandtafeln, unbequemen Bänken und Tischen, mit verdorbener Luft die Jugend gemüthlich stimmen! Füge man dazu einen grämlichen, von Sorgen geplagten Lehrer, so ist das Bild der Ungemüthlichkeit fertig. Die Jugend weiß sich zu helfen, indem sie durch Streiche, Spiele und Neckerei doch Frohsinn und Heiterkeit in das einförmige Schulleben bringt.

Das Gemüth wird zumeist erregt durch sinnliche Eindrücke, welche das Gefühl der Behaglichkeit, der Zweckmäßigkeit, des Angenehmen und Schönen erwecken. Das Schullokal soll daher freundlich, licht und schmuck aussehen. Mag es auch unzweckmäßig gebaut sein, so kann man es doch verschönern, indem man einige Bilder, Abbildungen, saubere Landkarten an die Wand hängt, Tische und Stühle so ordnet, daß sie durch Symmetrie und Zweckmäßigkeit dem Auge wohl thun, daß man auf Reinlichkeit und Sauberkeit hält, die Kinder an Artigkeit, Höflichkeit und gute Manieren gewöhnt und eine solche Schulordnung einführt, die den Kindern wohl thut, weil sie instinctiv fühlen, es nützt ihnen diese Ordnung, der geregelte Gang der Beschäftigung, und es ist in der Schule traulicher, behaglicher und anregender als zu Hause bei den Eltern.

Gemüthbildend wirkt vor allem die Person des Lehrers, wenn er mit den Kindern in einer Weise verkehrt, die ihr Gemüth anspricht, auch einmal einen Scherz mit ihnen macht, ihnen eine Freude gönnt, eine schöne Geschichte erzählt, wenn sie recht fleißig und artig gewesen sind, sich zuweilen nach Eltern und Geschwistern erkundigt, kranke Schüler besucht, ihnen einmal ein schönes Bilderbuch zeigt, sich über ihren Fleiß freut und überhaupt herzliche Theilnahme für seine Schüler zeigt. Diese fühlen das bald heraus, sie lieben und verehren den Lehrer, benehmen sich dankbar, wollen ihm auch eine Freude machen, schenken ihm volles Vertrauen, gehorchen gern und

siehe, da ist die Gemüthsbildung erweckt durch das Schulleben selbst. Außerdem muß es der Lehrer verstehen, beim Unterrichte den rechten Ton zu treffen, sich in die Denkweise und das Interesse seiner Schüler versetzen und von da sie zu sich und seinem Wissen erheben. Dazu gehört freilich eine besondere Begabung, Vieles kann man aber auch durch sorgfältige Vorbereitung und Studium volksthümlicher Schriften erlernen. Dazu fehlt es den meisten Lehrern an Zeit, — sie müssen ja Privatstunden geben — an Geld und Gelegenheit.

Man soll also so populär wie möglich unterrichten, vom Standpunkt der Jugend den Gegenstand auffassen und dann zeigen, wie dies unrichtig und einseitig ist. Man erwecke Wißbegierde, Spannung durch einige einleitende Worte, man breche gegen Ende des Vortrags ab und frage: Was mußte nun geschehen? Was wird der Mann gethan haben und wie muß die Geschichte endigen? Dies erhält die Aufmerksamkeit wach, regt zum Nachdenken an und bilde die Phantasie aus. Gibt man mitunter einmal falsche Fragen, um die Aufmerksamkeit zu prüfen, so macht es der Jugend Vergnügen zusehen, wie sie sich so irre führen lassen konnten; sie lacht und nimmt sich vor, ein anderes Mal besser nachzudenken. Es stimmt sie aber auch gemüthlich, wenn der Lehrer einmal abweicht von der gewöhnlichen Lehrweise, sie unversehens in ihrer Unaufmerksamkeit überfällt, bei Gedankenlosigkeit erwischt und sie sich auslachen läßt. Ein Scherz zur rechten Zeit erheitert die Gemüther, sie raffen sich aus der Einförmigkeit des Alltäglichen auf, der Scherz fällt wie ein heiterer Sonnenblick in das Grau der täglichen Beschäftigung und behagt den Kindern, weil sie sehen, der Lehrer gönnt ihnen eine Freude, er lacht mit ihnen.

Es würde zu weit führen, wenn ich alle Mittel aufzählen wollte, die dem Lehrer zu Gebote stehen, das Schulleben zu einem gemüthvollen zu machen. Gelingt ihm dies, so fühlen sich die Kinder wohl in der Schule, kommen gern. Schon der Umgang der Kinder unter sich, ihre Freundschaften, gemeinsamen Unternehmungen, der Wetteifer, selbst ihre Rechtshändel bilden das Gemüth aus, sie erregen Neigung, Wohlwollen, Ordnungsliebe, Gerechtigkeitsgefühl, Mitleiden, aber auch Abneigung, Zorn, List, Verschlagenheit u. s. w., und leistet das Schulleben seiner Natur nach viel für die Gemüthsbildung. Der Lehrer hat nur zu leiten und zu überwachen. Man kann hierbei nicht systematisch verfahren, sondern nur nach Principien, muß die

Gelegenheiten benutzen, wie sie sich bieten, um sie im Interesse der Gemüthsbildung auszubeuten.

Was die gemüthvolle Lehrmethode anlangt, so kann man darüber nur Allgemeines sagen. Was man erzählt, soll man insofern in die Kinderwelt versetzen, als man aus der Erfahrung der Jugend Züge und Motive entlehnt, die ihr zu Herzen gehen, ihre Phantasie erregen, denn zur Gemüthsbildung bedarf man stets der Phantasie. Ich kann mich z. B. erinnern, wie meine Mutter mir sagte, als ich aus Muthwillen die Wohnungen der Wandbienen zerstörte: Was thust du? Da drinnen hat die Biene ihre kleinen Kinder, die müssen nun hungern und schreien nach der Mutter, die nicht mehr zu ihnen kann. Da habe ich bitterlich geweint, meine Grausamkeit bereut und nie wieder Aehnliches gethan. Auch meine Kinder habe ich, wenn sie Insekten und Käfer tödten wollten, davon abgehalten, indem ich sagte: Der Käfer will ja auch leben, er thut dir nichts und muß seinen Kindern Nahrung holen! Was das heißt, begreift das Kind, das geht ihm ans Gemüth, denn es denkt: Wie nun, wenn ich auch nichts zu essen bekäme. Bei erwachsenen Schülern wird man anders verfahren, aber stets die eigene Erfahrung neben fremdes Leben stellen.

Historische und geographische, noch mehr naturgeschichtliche Stoffe lassen sich gemüthvoll darstellen, wenn man das Leben zeigt mit seinen Leiden und Freuden und Erfahrungen der Jugend daneben stellt, welche Mitgefühl, Freude, Unmuth u. s. w. erregen. Darin liegt der Reiz gut, d. h. einfach ausarbeiteter Naturbilder, der Darstellungen Brehm's, Tschudi's u. A., denen man es anfühlt, daß sie mit den Thieren leben, von denen sie erzählen, aus der Lage der Thiere heraus empfinden. Was von Herzen kommt, geht zu Herzen. Dies gilt auch vom Lehrvortrage. Man soll daher in sonst trockenen Lehrstoffen Schilderungen einweben, und wem dazu Talent und Zeit fehlt, der lese eine Schilderung vor, nur darf sie nicht zu lang, geschnörkelt, mit blumenreichen Ausdrücken beladen sein, sondern sie soll einfach das Leben darstellen. Ein klares, abgerundetes Lebensbild vor sich zu sehen, wirkt aufs Gemüth, wie ja gutgeschriebene Biographien anregend wirken, weil man unwillkürlich sich neben das Bild stellt, eigene Erfahrungen und Bestrebungen wiederfindet und sich den Beschriebenen zum Vorbild nimmt.

Endlich kommt viel auf Ton und Art des Vortrags an. Ein

eintöniger Vortrag ermüdet, ein pathetischer langweilt, ein verkünstelter erschlafft, der Vortrag sei einfach, aber gut betont. Der Wechsel der Stimme, die Pausen, das verschiedene Tempo, selbst eine erläuternde Handbewegung ergreifen die Phantasie, thun Auge und Ohr wohl, erregen Spannung und befriedigen das Gemüth; denn ein solcher Vortrag wirkt ästhetisch, und Gemüth und Aesthetik gehören zu einander. Nur der gemüthvolle Mensch hat Sinn für das Schöne und Freude am Schönen. Dieses Naturgesetz wird viel zu wenig beachtet, weil es allerdings die größte Aufmerksamkeit des Lehrers auf sich selbst voraussetzt. Indessen Unterrichten ist eine Kunst, verlangt daher strenge Beachtung der Form.

V.

Fragt man nun, welche Mittel die Schule besitzt zur besondern Ausbildung des sittlichen, religiösen und ästhetischen Gefühls, so sind diese beschränkt. Jene Gefühle kann man nicht wie ein besonderes Schulpensum behandeln, sondern sie ergeben sich aus dem Schulgeiste, aus der Art des Unterrichts, ob er geistbildend oder Gedächtnißarbeit, angemessen oder unangemessen ist. Man kann die Jugend durch Zwang abrichten, aber nicht nach der Schablone gemüthlich bilden.

Was die sittliche Bildung anlangt, so geht sie einzig und allein aus dem Schulgeiste, den Schulgesetzen und der richtigen Art der Disciplin hervor, welche nicht das Strafen und militärische Strenge für die Hauptsache hält, sondern durch Humanität und väterliche Theilnahme bessern will, indem sie eine bessere Erkenntniß, richtige Urtheile zu bewirken sich bemüht. Der sittliche Geist erwächst aus dem gesammten Schulleben, aus der Stellung der Lehrer zum Director, unter sich und zur Schule, aus der Art des Unterrichts, aber auch aus dem geselligen Tone des Schulorts. Man kann noch so viel moralisiren, wenn jene Factoren nicht die rechten sind, redet man in den Wind. In den Essays über Willen und Erziehung ist des Weitern hierüber gesprochen.

Ebenso ungünstig steht es um die Mittel zur Ausbildung der religiösen Gefühle, die man durch vorgeschriebenen Kirchenbesuch, Genuß des Abendmahls nicht erzwingen, wohl aber ertödten kann. Kommt dazu

noch ein unpassender Religionsunterricht, so bewirkt man Ueberdruß und Gleichgiltigkeit gegen die Religion. Jener Religionsunterricht, der den Anlauf nimmt, als wolle er aus jedem Schüler einen Theologen machen, der lang und breit Dogmatik, Sittenlehre, Kirchengeschichte u. s. w. auskramt und wörtlich auswendig lernen läßt, ein solcher vernichtet die gemüthvolle Theilnahme. Nun ist aber Religion Gemüthssache, Gemüthsbedürfniß; macht man freilich diesen Unterricht zur Plage, behandelt ihn wie jeden andern, schilt und tobt bei schlechten Antworten, fällt schlechte Urtheile im Zeugnisse, die sogar ganz allein hinreichen, das Gesammtzeugniß in ein schlechtes umzuwandeln, wie es im katholischen Oestreich Gesetz und für alle nichtkatholischen Schulen zum Muß erhoben ist, dann ertödtet man in der Jugend allen religiösen Sinn. Mir haben meine erwachsenen Schüler oft mit Thränen geklagt, daß die Religionsstunde für sie die widerwärtigste ist, weil sie Dinge auswendig lernen müssen, die sie gar nicht verstehen, ja die auch wohl dem gesunden Menschenverstande ins Gesicht schlagen. Die Geistlichen klagen über Abnahme des religiösen Sinnes, schieben Zeitungen, Schulen und Schriften die Schuld zu, aber sie selbst ertödten durch ihre Geist- und Gemüthlosigkeit den religiösen Sinn in der Jugend. Muß sie während der Schulzeit die Kirche zwangsweise besuchen, so geht sie nach derselben gar nicht mehr in die Kirche.

Seinem Wesen nach sollte gerade der Religionsunterricht das Meiste zur Gemüthsbildung beitragen, weil die Religion im gläubigen Gemüthe wurzelt, am nachhaltigsten auf das Gemüth wirkt, wie denn ein guter Kanzelredner weit und breit Zuhörer selbst anderer Confessionen um sich sammelt. Leider haben sich aber die Kirchenobern der katholischen wie evangelischen Confession so in Widerspruch mit Wissenschaft, Bildung, Gesetzgebung und Zeitgeist gesetzt, treten überall aus Herrschsucht und Eigennutz dem Fortschritt zum Bessern entgegen, benehmen sich oft beim Gottesdienst so roh, lieb- und gemüthlos, verfluchen und verdammen, obschon ihr Herr und Meister das Segnen und Gutesthun zur Pflicht macht, daß die Abnahme des kirchlichen Sinnes selbst in den mittlern und untern Ständen nicht Wunder nehmen kann. Die großen Herren benutzen die Kirche nur als Werkzeug der Reaction, des Rückschritts ins Mittelalter, zur Rechtsberaubung und Verdummung des Volkes, sodaß man leider die Kirche unter den Streitern der Reaction, des Rechtsbruches, der

Vorurtheile und der Vorrechte findet, was dem Geiste des Christenthums entschieden widerspricht.

Die Schule kommt dabei in eine peinliche Lage. Religion gehört mit zur Menschenbildung, aber da die Schule für alle da ist, die Kirche aber die Menschen nach dem Glaubensbekenntniß sortirt, eine die andere der Irrlehre beschuldigt, so kann die Schule gar nichts thun. Sie soll sich in politische und religiöse Parteistreitigkeiten nicht einmischen, muß also neutral bleiben, weshalb die Herstellung confessionsloser Schulen der einzige friedliche Ausweg bleibt. Staat und Kirche müssen sich als zwei gesonderte Gebiete trennen, und die übertriebene Widersetzlichkeit der Oberhirten gegen Staatsgrundgesetze zwingt den Staat zur Gegenwehr, wobei die ganze gebildete Welt auf seiner Seite steht.

Die Schule kann also religiösen Sinn nur im Allgemeinen pflegen, indem sie gegen jede Religion gerecht ist und ihr Achtung erweist, soweit sie nicht in die Rechte der Schule eingreift. Sie soll auf Gottesfurcht, Beobachtung der Religionspflichten halten, indem sie Fest- und Feiertage die betheiligte Jugend begehen läßt. Aber ungerecht ist es, wenn die katholische Kirche in Oestreich verlangt, daß an den zahlreichen Heiligentagen sämmtliche Schulen und Schüler feiern sollen, ungerecht ist es, die Jugend zur Theilnahme an Processionen zu zwingen, selbst wenn es lebensgefährlich ist wegen Hitze oder Unwetter.

Wie die Poesie zur Gemüthsbildung beitragen und Wesentliches leisten kann, wurde im Essay über den deutschen Unterricht bereits gesagt. Es bleiben als gemüthbildende Mittel also nur noch Zeichnen und Gesang übrig, von denen man aber nicht zu viel erwarten darf. Was ästhetisch wirken soll, muß in seiner Art vollendet sein. Die Zeichnungen der Schüler mögen für den Standpunkt der Klasse ausgezeichnet ausfallen, aber es sind keine Kunstwerke, können also ästhetisch durchaus nicht wirken, höchstens den Geschmack verderben. Darüber soll man sich nicht täuschen. Ebenso muß man den Schulgesang beurtheilen, welcher dem Gesanglehrer insofern alle Ehre macht, daß er in so kurzer Zeit und mit dem ihm übergebenen Material von Stimmen doch noch so viel zu leisten vermochte. Aber diese unreinen, unausgebildeten, unfähigen Kinderstimmen können doch unmöglich ein ästhetisches Gefühl erwecken. Nur zärtliche Mütter können eine Quäkstimme schön finden, wenn sie vom hoffnungsvollen

Söhnchen oder der talentvollen Tochter herstammt. Liest der Schüler ein Gedicht, so soll dieses in der Form vollendet sein; weil aber nur wenige der Lesebuchfabrikanten einen durchgebildeten, geläuterten Geschmack haben, so findet man eine Menge von Trivialitäten als Kinderpoesie aufgeführt, in der That Affen- und Bärentänze. Um für Kinderstimmen und Kinderverständniß zu componiren, dazu gehört die Phantasie eines Volkmann, um für Kindergemüth Zeichnungen zu liefern, braucht man einen Richter. Das Meiste also, was man der Jugend anbietet in Liederchen und Zeichnungen, sind ideenlose Trivialitäten geistig verkümmerter Gesang- und Zeichenlehrer. Das Urtheil mag hart erscheinen, aber es ist so, denn in allen jenen Productionen fehlt die kindliche Phantasie. Ein Bechstein'sches Märchen mit den prächtigen Holzschnitten dazu, ja das ist Poesie, die auch der Alte gern liest und anschaut, um dabei sich seiner Kindheitsträume zu erinnern. Nehme man dagegen die nichtssagenden Bilder in Buntdruck, die den Jugendschriften beigegeben werden, das ist Tagelöhnerarbeit und weiter nichts.

Wenn man sagt, Reinlichkeit, Sauberkeit u. s. w. sind ästhetische Bildungsmittel, so mag ich das im weitesten Sinne des Wortes nicht bestreiten, obschon ich nicht einsehen kann, was ein sauber und übersichtlich klar geschriebenes Rechenexempel mit der Aesthetik zu thun hat, bei welcher es sich stets um Ideen handelt. Aber es ist immer gut, diese niedrigen Seiten der Ordnung und Sauberkeit zu pflegen, weil dies im bürgerlichen Leben eine gute Empfehlung ist und die Lehrer sich einbilden, sie haben die Jugend ästhetisch ausgebildet. Wer die Sache versteht, sagt freilich: Nehmt Eure Kinder in eine Kunstausstellung, in ein Concert mit und sagt ihnen, was das Aesthetische ist in Farbe, Gestalt und Ton.

Zum Zeichnen gehört ein dazu organisirtes Auge, zum Singen ein gutes Gehör, abgesehen von der technischen Fertigkeit der Hand-, Kehlkopfs- und Brustmuskeln. Nicht Jeder kann zeichnen und singen. Die Schule verlangt es aber von Jedem und glaubt es mit Prügeln, wie mir es erging, oder mit Hungern und Einsperren zu erzwingen. So fabricirt man ästhetische Bildung wie Schuhwichse. Man soll die Schüler im Zeichnen und Singen probiren und diejenigen loslassen, denen das Organ fehlt. Gegen die Natur vermag man nichts. Wie viel Prügel habe ich bekommen wegen schlechten Zeichnens und schlechter Schrift! Hätte man mir lieber gezeigt, wie

ich es besser machen könnte. Die Stockstreiche an sich haben mich nicht eines Bessern belehrt.

Will man also ästhetisch bilden, so ist eine saubere Zeichnung, sei es nun ein Dreieck oder ein Haus mit dem Dach, ein Mittel, Hand und Auge zu üben, aber an dem Vorbild, an der Vorzeichnung soll man den ästhetischen Sinn bilden, indem man zeigt, worin die Schönheit liegt, warum der Kopf, der Baum, die Landschaft gefällt. Das ist Aesthetik! Sollen die Kinder singen, so scheide man die aus, die kein Gehör und Organ haben, spiele ihnen aber das Musikstück vor und mache die Kinder aufmerksam, was Rhythmus, Tonart und Melodie ausdrücken. Man verändere das Stück, und die Kinder werden fühlen, daß es nicht mehr schön ist, man spiele in falschem Tempo, falscher Tonart, und aus ist es mit dem Wohlgefallen.

Durch Stümperarbeiten und Caricaturen von Schülerarbeiten bildet man nicht ästhetisch, sondern durch Kunstwerke. Täusche man sich nicht durch leere Redensarten. Man verlangt nicht, daß die Schüler Gedichte machen, um die Poesie zu verstehen, aber zeichnen und singen sollen sie, als ob man Maler und Sänger bilden wollte. Lasse man dies sein, beschränke sich im Zeichnen auf das Technische, zum Singen wähle man Begabte aus, lasse dann etwas Gutes vorsingen in der Klasse und bei Festlichkeiten, und das wird wirken. Eins schickt sich nicht für alle! Das sollte sich die Schule merken und nicht allerlei Hexenwerke übernehmen. Dixi.

Die Schule und die sociale Frage.

I.

Die Schule darf sich ihrer Bestimmung gemäß nicht einmischen in politische, religiöse und sociale Angelegenheiten, denn darein hat sie gar nichts zu reden, davon versteht sie als Schule nichts. Wenn Lehrerversammlungen zusammen gekommen sind und unter Lärm und Tumult Beschlüsse gefaßt haben über Staatsgesetze, so haben diese Herren den Nebenumstand übersehen, daß sie nicht Reichs- oder Landtag sind. Die Schule kann dabei in der öffentlichen Meinung nicht steigen — auch wenn die Zeitungen froh sind, ihre Spalten mit Berichten zu füllen — wenn Lehrer über Dinge abstimmen, die über den Kreis ihrer Berechtigung hinausgehen und von denen sie nichts verstehen. Wer über Staat und Staatsrecht seine Stimme abgeben will, muß die Sache doch kennen. Wie viel Lehrer der öftreichischen Lehrerversammlung mögen denn wissen, was Staatsrecht ist? Meint man denn, daß eine Staatsregierung oder ein Landtag Rücksicht nehmen kann auf die Beschlüsse einer Privatversammlung? Und weiter sind die Lehrertage nichts. Wer recht tüchtig auf die Regierung schimpft und hohe Gehaltszulage verlangt, der wird Löwe des Tages, denn er hat ja am lautesten gebrüllt. Einen wesentlichen Nutzen haben die Lehrertage nicht gebracht, sie haben den Gaststädten Geld gekostet, aber Beschlüsse von tausend Personen haben keinen Werth, weil sie vorher nicht gründlich durchberathen sind.

Aber die Lehrerversammlungen stehen mitten in der socialen Frage, da Genossenschaften sich über ihre Angelegenheiten berathen. Einen Strike versuchten die Lehrer noch nicht, aber der täglich zu-

nehmende Mangel an Lehrern beweist, daß sie thatsächlich striken. Man kann es den jungen Leuten nicht verdenken, wenn sie für so eine erbärmliche Bezahlung, wie sie Tausende von Lehrern erhalten, nicht Lehrer werden wollen. Jeder Bahnwärter, jeder Schustergeselle steht sich besser als ein Lehrer. Die sociale Frage steht mitten im Schulwesen. Man behauptet, die preußischen Schulmeister hätten 1866 und 1870 gesiegt, und doch muß man Tausende von Lehrerstellen mit Unberechtigten besetzen, schämen sich selbst Unteroffiziere als Lehrer verwendet zu werden, und dazu wollen noch die berüchtigten Regulative die Lehrerbildung auf das Minimum herabsetzen. Das will nicht klappen. Es ist etwas faul im Staate Dänemark, und das ist das Schulwesen, besonders das Volksschulwesen. Der Lehrermangel beweist es statistisch. Die Realschulen werden mit schelem Auge angesehen, die Gymnasien bevorzugt, d. h. man will dem Bürgerstande die Mittel zur Intelligenz, zur zeitgemäßen Bildung sperren, weil er liberal ist. Steuern soll er zahlen, Rekruten stellen, aber mit diesen Vorrechten soll er sich begnügen.

Was nun die sociale Frage anlangt, die theoretisch lange schon gespukt hat, aber im Petroleumbrande von Paris hell und klar aufleuchtete, in den Arbeitseinstellungen hier und da aufflackert, in dem Lehrermangel handgreiflich zu Tage liegt, so läßt sie sich nicht mehr ignoriren, denn sie ist europäische, weltgeschichtliche Angelegenheit. Kapital und Arbeit! Das ist das Losungswort. Actiengesellschaften, Banken, Assecuranzen aller Art! Welche Wohlthat für die Menschheit, sagen die Professoren der Volkswirthschaft, daß Kapital angesammelt und verwendet wird. Aber was steckt denn hinter diesem Jubel? Menschen, die nicht arbeiten wollen und können, schießen ein Kapital zusammen zu einer Unternehmung, die ihnen hohe Dividenden in Aussicht stellt. Wollen sie sicher gehen, so treten sie als Gründer auf, speculiren aber dabei auf den Curs und beeilen sich, ihre Actien los zu werden. Das leichtgläubige Publikum der Actionäre mag sehen, wo es bleibt, wenn das Ding schief geht; die Gründer haben bereits eingesäckelt. Die Leute wollen ohne Arbeit reich werden, wollen von Renten leben, das ist der Sinn des ganzen Actienschwindels. Um hohe Dividenden neben den kostspieligen Verwaltungskosten für Directoren und Verwaltungsräthe herauszuschlagen, werden den Arbeitern, die das Geld verdienen müssen, Pfennige und Kreuzer abgedruckst. Das ist die moderne Sklaverei, daß der Arbeiter den

Faulenzer ernähren muß und noch von der Gnade der Menschen abhängt, denen er Dividenden verdient.

Die sociale Frage tauchte bereits 1789 auf mit der Erklärung der Menschenrechte, sie hat sich bei jeder Revolution wiederholt, ward stürmischer und verwegener, denn es verlangt auch der vierte Stand sein Recht. Alle Steuern, die der Fabrikant zahlt, verdienen seine Arbeiter, seine Landhäuser und Equipagen müssen sie bezahlen, denken die Arbeiter. Freilich verschafft er ihnen dafür Brod, wie er sagt, aber er kauft sich lieber Maschinen, um so wenig Menschen als möglich zu gebrauchen, denn Maschinen denken nicht. Der Handwerker, der früher selbstständig lebte und sich anständig mit seiner Familie ernährte, muß Fabrikarbeiter werden, weil er mit dem großen Kapital nicht concurriren kann. Wohin man blickt, Ausbeutung der Arbeitskraft durch das Kapital, Judenherrschaft, Banquiermonarchie. Das ist die sociale Frage, die die Schule nichts angeht. Aber sie steht mitten im Culturleben und soll demnach Mittel werden, jene bedenkliche Frage lösen zu helfen, soweit sie in das Culturleben eingreift.

Die Schule besitzt durchaus kein Recht, sich in die schwierige Frage zwischen Kapital und Arbeit, Arbeitgeber und Arbeitnehmer einzumischen; aber diese Frage betrifft die ganze Staatsgesellschaft, die staatliche Ordnung unseres Gemeinwesens, sie klopft immer ungestümer an die Pforten unseres Gesellschaftsrechts, die Massen kommen immer mehr zum Bewußtsein, daß sie die meisten Fäuste, die verwegensten Führer haben, und die Staaten befinden sich bereits in der traurigen Lage, daß sie die eine Hälfte des Volks bewaffnen müssen, um die andere Hälfte niederzuhalten. Eine gesunde Physiognomie trägt die europäische Gesellschaft nicht, und sie wird noch unerfreulicher werden, wenn man sich überzeugt, daß der Name Republik kein Zauberwort ist, welches im Nu angeerbte Uebel zu beseitigen vermag. Die Franzosen sind als Republikaner dieselben demoralisirten Menschen, die sie unter Napoleon waren. Der neue Name ändert nichts. Die Schule ist Organ der Staatsgesellschaft, diese wieder muß den vorhandenen gesellschaftlichen Uebeln abhelfen, wenn sie sich selbst erhalten will, bedient sich dazu ihrer Organe, und so wird auch die Schule in die sociale Frage hineingezogen, nicht als entscheidende, aburtheilende Macht, sondern als ableitendes Heilmittel.

Wenn man diesen Grundsatz festhält, den Niemand bestreiten wird außer etwa Socialdemokraten, so kommt es nicht darauf an, daß die Schule untersucht, wo die Ursachen unserer gesellschaftlichen Mißverhältnisse stecken, sondern daß sie ihrerseits das thut, was zur Verminderung der vorhandenen Uebelstände beitragen kann. Aber auch dies darf sie aus eigener Machtvollkommenheit nicht thun, weil sie dazu nicht berechtigt ist, vielmehr muß die Staatsgesellschaft die Schule benutzen als Mittel, dem allgemeinen Uebel zu begegnen. Es kann der Schule nicht einmal gestattet werden, Vorschläge zu machen, weil die Gesellschaftsordnung jenseits der Sphäre der Schule liegt, wohl aber steht es Lehrern frei, als Staatsbürger sich darüber auszusprechen, was die Schule beitragen könnte, um die drohende Streitfrage zu schlichten oder abzuschwächen. Die Volkswirthschaftslehre, reich an Dogmen wie die Kirche, gesteht zu, daß man dem socialen Uebel nicht durch materielle Mittel abhelfen könne, sondern vorzugsweise durch intellectuelle und moralische Mittel. Diese werden der Schule zufallen, welchen Namen sie auch führen mag, und dadurch wird eben die Schule in die Frage hineingezogen, wie man das Gleichgewicht in der Gesellschaft, in dem wirthschaftlichen Leben des Volkes herstellen und für lange Zeit wenigstens sichern kann; denn Revolutionen sind kostspielig und ruiniren ein Volk.

II.

Was kann die Schule also thun, um die sociale Frage lösen zu helfen? Oder welche Aufgabe hat vielmehr die Staatsgesellschaft in Betreff der Schule als das Mittel zur Abhilfe der Arbeiterunzufriedenheit und Arbeiternoth?

Zunächst soll die Staatsgemeinde Sorge tragen, daß sie die Menge der Proletarier und Unzufriedenen nicht durch schlecht bezahlte Lehrer vermehrt, oder es endlich so weit kommt, daß man Tausende von Lehrerstellen gar nicht oder ungenügend besetzen kann. Dies hat einen doppelten Schaden. Die jungen Leute, welche das Schulamt wegen elender Bezahlung meiden, wenden sich andern Berufsarten zu, vermehren also dort die Concurrenz und drücken den Preis herab. Außerdem sind Leute mit einer verdorbenen Carrière mit der Ge-

sellschaftsordnung unzufrieden und entschlossen, sie gänzlich umzuändern, sei es auch mit Gewalt. Der andere, noch größere Schaden liegt darin, daß da, wo man ungenügende Lehrer verwendet, um überhaupt nur Lehrer zu haben, die Volksbildung sinkt, mit ihr die Arbeitsfähigkeit und Sittlichkeit der Bevölkerung. Zeit ist Geld, Wissen ist Macht! Das sollten sich viele Gesetzgeber über ihr Schlafkabinet schreiben, damit sie sich ihrer Pflichten erinnern. Ein unwissendes Volk verarmt, denn es lebt unwirthschaftlich aus Mangel an Selbstbeherrschung und richtiger Abschätzung des Werthes der Dinge und ist zu vielen Arbeiten nicht zu gebrauchen. Ist doch das Lesen- und Schreibenkönnen ein Arbeitskapial für Viele, weil sie dadurch zu einer besser bezahlten Stelle befähigt sind.

Der Volksunterricht soll aber nicht nur ein ausreichender sein, sondern auch ein vorzüglicher, denn je mehr die Jugend lernt, um so leichter findet sie Verwendung. Soll der Lehrer mehr leisten, so muß man die Anforderungen an ihn höher stellen, muß ihn aber auch besser bezahlen. Hat man für Soldaten, Kanonen und Kriegswagen Millionen, so soll man die erobernden Friedenswaffen, die Arsenale, aus denen das Volk seine Begriffe, Kenntnisse und Grundsätze entnimmt, mit dem Erforderlichen ausrüsten. Wenn der Lehrermangel so weiter um sich greift, wie er begonnen hat, dann wird die Volksbildung, mit ihr die sittliche Kraft, gewaltig sinken, die Schatten der Unwissenheit werden das Land decken, Aber- und Unglauben sich in die Gemüther einnisten, das unwissende Volk von eigennützigen Parteien mißbraucht und bei steigender Verarmung zu Gewaltthat stets geneigt sein, wie es in Irland, im Kirchenstaate, in Spanien und Griechenland geschieht.

Die Lösung der socialen Frage setzt eine Reform des ganzen Unterrichtswesens voraus, denn man kann schon vorher wissen, auf welche Weise man die Lösung versuchen wird. Man wird durch Gesetze der Ausbeutung der Arbeiter durch habsüchtige Kapitalisten Schranken setzen, soweit dies bei den flüssigen Begriffen von Eigenthum und Unternehmungsgewinn überhaupt möglich ist, und wird durch bessern Unterricht die Arbeiter zu richtigern Urtheilen, besserer Einsicht und vermehrter Arbeitsfähigkeit zu bringen suchen. Mithin fällt die Hälfte der Arbeit voraussichtlich der Schule zu. Bürdet man der Schule mehr Arbeit auf, so bedarf sie mehr Arbeiter; um diese zu erhalten, muß man besser zahlen. Aus diesem Kreise kommt

der Staat nicht heraus, wenn er dem drohenden Uebel, der Zertrümmerung des Staates, bei Zeiten vorbeugen will. Der Staat muß dies thun seiner Selbsterhaltung wegen. Schon oft hat die Socialdemokratie und rothe Republik an die Pforten des Staates gepocht und Eingang für den vierten Stand verlangt; zwar wurden die Begehrenden zurückgewiesen, aber sie kehrten ungestümer wieder und bereits fühlen sie sich durch ihre Menge so ermuthigt, daß sie trotz der schauderhaften Wirthschaft in Paris das Haupt hoch tragen und offen ihre Grundsätze und Endziele aussprechen. Es wird hohe Zeit, daß man dem drohenden Uebel gründlich abhilft, den Arbeitern zu ihrem Rechte verhilft, sei es auch auf Kosten der Actiengesellschaften und ungerechter Unternehmer. Was man erfahren hat von der Behandlung schlesischer Bergwerkarbeiter, klang gerade nicht erbaulich und warf grelle Streiflichter auf die gefühllose Ausbeutungssucht mancher Großunternehmer, die hernach Polizei und Soldaten zu Hilfe riefen, um sich in der Ausübung der modernen Sklavenhalterei schützen zu lassen. Mit der zunehmenden Menge von Geld und Werthpapieren — also Scheingeld — mehrten sich die Bedürfnisse und mit ihnen wieder die Geldgier. Der Geldbesitz macht arbeitsscheu, man wuchert, legt das Geld da an, wo es am höchsten verzinst wird, und fragt nicht, wie denn der bestehen soll, der eine ganze Actiengesellschaft mit ihrem Anhange von Directoren und Beamten, mit Equipagen und Bureauhotels u. s. w. ernähren und dabei auch noch leben soll.

Will man der socialen Noth steuern, so muß man die zeitgemäße Volksbildung allgemein machen, es darf also nirgends eine gute Schule fehlen. Tausende von Jünglingen und Jungfrauen würden ihr Brod finden, wenn man alle erforderlichen Schulstellen besetzte und angemessen dotirte. Wer jetzt in einer Fabrik, an einer Eisenbahn, in einem Comptoir sein Brod sucht und schutzlos der Laune seines Brodherrn oder dem Wechsel des Weltmarktes ausgesetzt bleibt, würde ein sicheres Lehramt gern übernehmen, weil ihn dieses geistig beschäftigt und zum Weiterstudiren anregt.

Soll die Volksbildung über alle Schichten der Gesellschaft verbreitet werden, so muß es der Jugend und den Eltern möglich sein, eine gute Schule benutzen zu können. Man hat auch den Schulzwang eingeführt, dabei aber die Ungerechtigkeit begangen, ein besonderes Schulgeld zu verlangen. Man kann doch unmöglich für

das noch bezahlen, was man zu thun bei Strafandrohung gezwungen wird. Die Unkosten der Schule müssen durch eine Schulsteuer, die man nach dem Vermögen bemißt, aufgebracht werden, der Schulbesuch soll unentgeltlich sein. Die arbeitenden Stände haben meist viel Kinder, weniger Einnahme als Hausbesitzer, Handwerker u. s. w. und wissen kaum, wo sie die Ausgabe für Schulbücher und andere Schulbedürfnisse hernehmen sollen. Jetzt müssen sie noch dem kinderlosen Reichen, der ganzen Stadt die öffentlichen Schulen erhalten helfen. Dies ist eine handgreifliche Ungerechtigkeit, weil die Schule eine Gemeindeangelegenheit ist, für welche die Gemeinde also die erforderlichen Mittel aufbringen muß.

Die Gemeinde muß noch mehr thun. In Städten und Ortschaften, in denen sich große Fabriken befinden, werden Kinderbewahranstalten und Kindergärten ein unabweisbares Bedürfniß für die Arbeiterfamilie, da Mutter und Vater, auch wohl ältere Geschwister den ganzen Tag in der Fabrik sich aufhalten müssen, die Kinder also sich selbst überlassen sind, wobei sie geistig verkommen, weil es ihnen an geistiger Anregung fehlt und sie häufig auch körperlich Schaden nehmen. Man sieht gar zu häufig solche verkrüppelte Kinder von Arbeitern, die ihr Leiden der ungenügenden Aufsicht verdanken. Die Stadtgemeinde muß auf ihre Kosten Kleinkinderschulen unterhalten, kann aber den Fabrikanten zu einem angemessenen Beitrag anhalten, weil er schuld ist, daß man solche Schulen anlegen muß. Natürlich wird auch hier kein Schulgeld bezahlt, weil die Ernährung der Kinder den Eltern Geld kostet.

Es reichen aber die Schuljahre nicht aus, die Jugend mit den erforderlichen nützlichen und nothwendigen Kenntnissen auszurüsten, daher sind denn Handwerker- und Arbeiterbildungsvereine entstanden. Diese pflegen die Kosten unter sich aufzubringen, aber auch die Stadtgemeinde oder wenigstens die Wohlhabenden sollten diese nützlichen Anstalten durch Beiträge unterstützen, die Fabrikanten dazu verpflichtet sein. Ist der Lehrer so bezahlt, daß ihn sein Amt ausreichend ernährt, so ist er der Erste, welcher Unterricht zu ertheilen hat unentgeltlich, oder die Stadt mag die Honorare für Unterricht übernehmen und die Lehrer dazu verpflichten. Die Lehrstoffe werden allgemein bildende und praktische sein müssen. Die allgemein bildenden sollen den Geist entwickeln, dem ganzen Menschen zum Genuß an rein geistigen Bestrebungen und idealen Gütern verhelfen, durch

dieses Wissen befriedigen und den Verzicht auf andere Genüsse erleichtern, sie sollen durch Gesang und geselligen Verkehr, kleine Festlichkeiten und Unterhaltungen das Gemüth erquicken, das gesellige Leben veredeln durch gehaltvolle, geistige Anregungen und Freude am Wissen erwecken. Die praktischen Lehrstoffe: Rechnen, Zeichnen, Stilistik, Geometrie, Buchhaltung u. s. w., werden die Brauchbarkeit und Leistungsfähigkeit der Einzelnen vermehren. Endlich dürfen volkswirthschaftliche Vorträge und Darstellungen aus dem socialen Leben, aus Technik und Chemie, aus Handel und Waarenkunde nicht fehlen, über welche dann discutirt wird, um etwaige Mißverständnisse, einseitige Auffassungen und Folgerungen nicht aufkommen zu lassen. Selbst über Kindererziehung, Krankheiten u. s. w. sollte man unterrichten. In großen Städten findet man die geeigneten Lehrkräfte leicht, in kleinern dürfte es schwerer halten, indessen kann jede Fabrik aus ihren höhern Beamten ein kleines Contingent auswählen, und es würde einen guten Eindruck machen, wenn die Beamten thätigen Antheil nähmen an der geistigen Entwickelung der Arbeiter. In England halten es Minister und berühmte Gelehrte (z. B. Huxley) nicht unter ihrer Würde, Arbeitern Vorträge zu halten. Warum sollte dies in dem gelehrten Deutschland nicht möglich sein?

Zur Ausstattung eines Arbeiterbildungsvereins gehört auch eine Volksbibliothek, wie ja deren in größern Städten bereits auf Stadtkosten oder durch Privatvereine angelegt sind. Die ersten Kosten kann man durch Subscription aufbringen, für die Unterhaltung und Erweiterung mögen dann die Betheiligten sorgen. Durch das Lesen lehrreicher Bücher lernt man; es fesselt die Lectüre ans Haus und verhindert die Neigung, im Wirthshause Unterhaltung zu suchen. Wird nun gar zu Hause vorgelesen, daß die ganze Familie Antheil nehmen kann, so bildet sich ein trauliches Familienleben, ein edler Lebensgenuß, der manche Begehrlichkeiten nicht aufkommen läßt. Der populären Zeitschriften gibt es ja die Menge, nicht weniger viel Unterhaltungsschriften, sodaß man um Material nicht verlegen sein kann. Dagegen scheint mir das Halten von politischen Zeitungen bedenklich, denn sie sind sehr theuer, beleuchten die Thatsachen von einseitigem Parteistandpunkte, enthalten viel Unwahrheiten — und bekanntlich hält man trotzdem Alles für wahr, was in der Zeitung gedruckt steht — und endlich haben sie keinen bleibenden Werth. Wer liest denn eine alte Zeitungsnummer? Man verlangt stets die neueste.

Manche mögen sich durch ihre Feuilletonartikel auszeichnen, aber diese erscheinen meist bruchstückweise, sodaß beim Lesen Lücken entstehen, wenn man nicht Nummer nach Nummer lesen kann.

III.

Wenn die Schule also direct auf die Vermehrung der Bildung der Arbeiter einwirkt, so dürfte auch indirect die Organisation des gesammten Unterrichtswesens auf die Bedürfnisse und Verhältnisse der arbeitenden Klassen, zu denen man auch den kleinen Handwerker und Ackerbaubürger rechnen muß, Rücksicht zu nehmen haben.

An einem andern Orte habe ich die Behauptung aufgestellt, man müsse bei der Organisation des Schulwesens die Bildungsbedürfnisse der einzelnen Stände zu Grunde legen, weil sie natürliche, aus den Verhältnissen sich ergebende Bedingungen sind. Man sendet die Kinder in die Schule, um sie für ihren dereinstigen Beruf vorzubereiten. Dieser kann zwar ein sehr verschiedener sein, was sich bei den einzelnen nicht vorher bestimmen läßt. Im Ganzen aber hält sich jeder Stand innerhalb einer gewissen Grenze: der Bauernsohn wird in der Regel Bauer, der Bürgersohn Handwerker, Kaufmann oder Beamter. Mithin darf man nicht sagen, daß die Volksschule für die höhere Schule vorbereite, die Bürgerschule für Real- oder Lateinschule u. s. w., sondern die Volksschule, zu welcher auch die Bürgerschule gehört, bildet für sich ein abgeschlossenes Ganzes. Wer von ihr aus eine höhere Schule besuchen will, mag sich die Vorkenntnisse auf eigene Rechnung verschaffen, die Schule kann auf Ausnahmen keine Rücksicht nehmen. Viele Real- und höhere Töchterschulen haben daher ihre besondern Vorbereitungsklassen, weil sie selbst in einem ganz andern Punkte einsetzen, ein anderes Ziel, eine andere Aufgabe haben. Man sagt zwar, die Eltern wissen selten, welchen Beruf ihre Söhne wählen werden, aber das wissen sie doch, ob sie dieselben etwa vom zwölften Jahre ab auf eine Realschule schicken oder in der Bürgerschule lassen wollen. Die Realschule hat wieder eine so bestimmte Aufgabe, daß sie nicht darauf Rücksicht nehmen kann, ob der eine oder andere ihrer Schüler auf ein Gym-

nasium übergehen wird. Sie kann sich nicht abhängig machen vom Gymnasium, so wenig wie dieses seinen Lehrplan ändert, damit seinen Schülern der Uebertritt in eine Realschule erleichtert werde.

Volks- und Bürgerschule haben ihr bestimmtes Publikum, das seine besondern geistigen Bedürfnisse hat, welche die Schule befriedigen muß, wenn sie nicht eine Abstraction von der Wirklichkeit sein will. Die Wirklichkeit, die obwaltenden Verhältnisse und Erfordernisse werden für die Schule Bedingungen ihrer Organisation, ihres Lehrstoffs und Lehrziels. Es entsteht eine selbstständige, in sich abgeschlossene Welt des Unterrichts und der Erziehung.

Wenden wir dies aufs praktische Leben an. Wie jedes Leben in der Natur seine entschieden ausgeprägte Daseinsform (Typus) und infolge davon seine Lebensbedingungen hat, so auch das Menschengeschlecht. Es sondert sich in Nationen, Stämme, Landschaften, Stände und Individuen. Jedes Ding ist etwas Besonderes, ein Ich, und das Allgemeine nur eine Abstraction, die nirgends existirt. Wenn die Schule also den allgemeinen Menschen bilden will und so viel Phrasenhaftes redet von allgemein menschlicher Bildung, so muß diesem Satze der Physiolog ins Gesicht lachen. Der Mensch als besondere Thierart hat seinen Typus, der ihn von andern Thieren unterscheidet, und dies ist seine Sprache, seine Vernunft, sein Denken, sein Gemüth, welche bei einzelnen Völkern und Menschen mehr oder minder zur Entwickelung kommen, je nachdem ihr Gehirn organisirt ist. Wenn man den Menschen bildet, so bildet man doch in ihm nur das Menschliche: Vernunft, Gemüth u. s. w., denn thierisch will man Niemand machen. Da aber jeder Mensch Vernunft u. s. w. hat, so bildet man ohne weiteres das allgemein Menschliche. Der Chinese lernt in seiner Sprache ebenso denken wie der Russe, der Franzose, aber er denkt infolge seiner besondern Sprache chinesisch, der Russe russisch. Auch unterscheidet sich das chinesische Gemüth vom russischen und französischen, wenn es auch immer noch Gemüth bleibt. Daher gibt es gar kein allgemein Menschliches, dies existirt nur als Nationales. Die Schule verspricht in einem Athemzug allgemein menschliche Bildung und zugleich nationale. Eins von beiden ist unmöglich. Aber das Nationale hört damit nicht auf, Menschliches zu sein, denn das Menschliche erscheint nur in der Form des Nationalen und Individuellen. Das vielgepriesene allgemein Menschliche bleibt ein pädagogisches

Dogma, über welches man ebenso viel witzeln und sticheln könnte wie über das Dogma von der Unfehlbarkeit des Papstes.

Ein anderes schädliches Dogma der Pädagogen ist der Aberglaube von den verschiedenen Geisteskräften, die bis heute noch Niemand hat entdecken können. Sind Verstand, Vernunft, Phantasie, Gedächtniß u. s. w. besondere Geistesvermögen? Durchaus nicht, meine Herren. Es sind nur verschiedene Richtungen oder Erscheinungsformen einer und derselben Thätigkeit. Wie die Schwingungen des Aethers als Wärme, als Licht, Farbe, Elektricität u. s. w. erscheinen, wie aus Wärme Licht, aus Licht Farbe wird u. s. w., so nennen wir die Erscheinungen der Gehirnthätigkeit bald Gefühl, bald Vorstellung, bald Urtheil, bald Willen, bald Phantasie, Talent u. s. w., aber es wirkt stets dieselbe Kraft, nur in anderer Form erscheint sie. Der trockenste Verstand ist nicht ohne Phantasie und Gemüth. Wendet sich der Geist nach außen auf die Erkenntniß der Dinge, so heißt er Verstand, wendet er sich auf seine Vorstellungen, so heißt er Gemüth, tritt er handelnd der Außenwelt gegenüber, so heißt er Willen, schafft er sich seine Ideen zu sinnlichen Gestalten um, so heißt er Phantasie. Es ist immer derselbe Geist, drum steckt in der Phantasie Verstand und Gemüth, im Gemüth Phantasie und Verstand u. s. w. Die Lehre von den Geistesvermögen ist ein Aberglaube, ein philosophisches Dogma, was die Pädagogik gläubig nachbetet.

Gibt es also keine allgemeine Bildung, sondern nur eine individuelle, welche an und für sich eine allgemeine sein muß schon durch die Methode, so erfüllt auch die Standesbildung vollkommen ihre Aufgabe. Der Mensch soll denken lernen. Das Denken kann er an verschiedenen Stoffen üben, er kann über Zweck und Nutzen eines Düngerhaufens nachdenken, über einen Euklidischen Lehrsatz, über die Füße einer Fliege und ihren Saugrüssel oder über ein Chorlied des Sophokles, er denkt stets in allgemein menschlichen Kategorien, d. h. logisch. Wird sein Gemüth ergriffen von den Abenteuern des Odysseus oder vom Schicksale Robinson's oder von einer Ameisenschlacht, so empfindet er Freude, Mitleid, Zorn u. s. w., er fühlt wieder in den Kategorien des Gemüths, die auch wieder allgemein menschlich sind. Das allgemein Menschliche steckt also in jedem ganz Individuellen; bildet man dieses, so hat man auch jenes gepflegt.

Wenn man den Bauernsohn also zum Bauern heranbildet, so wird aus ihm ein tüchtiger Bauer, der denken lernte und der in der

Schule so viel Begriffe sich aneignete, welche auf jeder Schule müssen gelehrt werden, daß er mit andern Ständen eine gewisse Bildung, ein gewisses Maß von Wissen gemeinsam hat. Wenn der Knabe hört, wie viel Hafer und Heu das Pferd täglich braucht und nun ausrechnet, wie viel das Pferd zu erhalten kostet, was der Wagen kostet, wie viel jährlich abgenutzt wird, wie viel dagegen jährlich durch die Arbeit das Pferd verdient, so ist dies eine vielseitige Denkoperation, wodurch das Denken selbst erweitert wird, weil man Pferdekraft und Menschenleistung vergleichen und den Knecht einrechnen muß; zugleich aber lernt der Bauer nun berechnen, was ihm seine Wirthschaft kostet, wie hoch er also die Preise stellen muß, wenn er verdienen will, ja er kann durch solche Berechnungen erst erfahren, ob und wie viel er verdient. An der Naturgeschichte der Hausthiere, an der Chemie des Ackerbaus kann der Bauernknabe seinen Geist ebenso ausbilden als an der Beschreibung vom Schakal, Löwen, vom Banianenbaum und von der Klapperschlange, von Eisengießereien und chemischen Fabriken.

Ertheilt man den Unterricht nach den Bildungsbedürfnissen des einstigen Berufs, so wird die Bildung selbst zweckmäßiger ausfallen, weil sie ein bestimmtes Ziel hat, sie kann aber keinen Ueberschuß an überflüssigem Wissen geben, was für Viele sehr verderblich, ja ein sociales Uebel ist. Jene Leute, die eine höhere allgemeine Bildung zu besitzen meinen, aber für nichts recht zu gebrauchen sind, also keine solche Stellung finden, wie sie es beanspruchen, zerfallen mit der gesellschaftlichen Ordnung und stellen sich gern an die Spitze der Unzufriedenen. Was man z. B. erfährt von den Sprechern der Socialdemokraten, das bestätigt die Vermuthung, daß es Leute sind, die Mancherlei gelesen, aber nicht verstanden haben, sich in verkehrten Ansichten festrennen, keine Lust zur Arbeit haben, die eine höhere Stellung beanspruchen, aber nicht verdienen, und nun mit der Welt unzufrieden sind, die ganze Weltordnung umstürzen wollen, damit sie dabei obenan zu stehen kommen. Man hört von den Gymnasien sehr häufig die Klage, daß viel junge Leute das Gymnasium besuchen, die kein Talent, keinen Sinn für höhere Studien besitzen. Sie quälen sich jahrelang ab, bringen es zu nichts Rechtem, rücken aber mit der Zeit und durch ihre Ausdauer von Klasse zu Klasse und beanspruchen nun eine angemessene Stellung. Wegen ihrer Geistlosigkeit kann man sie gar nicht oder nur in untergeordneten Aemtern verwenden. Sie sehen

darin eine Ungerechtigkeit, sind mit der Welt und sich selbst unzufrieden und greifen endlich zu Allem, was ihnen eine Verbesserung ihrer allerdings kümmerlichen Lage in Aussicht stellt. An Realschulen mag es auch so sein. Das Ding mit der Zugänglichkeit aller Schulen für alle, was übrigens gesetzlich gestattet ist, hat auch seine Kehrseite.

Wenn also für das Schulwesen strenge Beachtung des Berufs verlangt wird, so soll dies nicht so gemeint sein, als wolle man die mittelalterlichen Standesunterschiede wiederherstellen, was bei unserer beweglichen Zeit ein unmögliches Unternehmen sein würde, sondern die Absicht geht dahin, Jeden für seinen Beruf tüchtig auszubilden. Denn wenn er in den Beruf die erforderlichen Schulkenntnisse mitbringt, wird er im Berufe mehr leisten, sich eine ausreichende Existenz gründen und mit seinem Stande zufrieden sein. Die Landschule kann, wo sie nicht getheilt ist, weniger leisten als die in Klassen getheilte Stadtschule; wird nun noch Zeit vergeudet, um den allgemeinen Menschen zu bilden, so wird der Bauerknabe von dem gar nichts erfahren, was er doch wissen sollte. Man kann in Sprechstunden so Vieles nebenbei lehren, wozu man keine besondern Lehrstunden braucht, und da soll denn der Bauernknabe doch erfahren, warum und wie der Baum, das Getreide, Menschen und Thiere wachsen, was der Regen verrichtet, inwiefern er zum Wachsthum beiträgt, welchen Nutzen das Pflügen und Umgraben hat, weshalb man Dünger gebraucht u. s. w. Man braucht deshalb noch keine Agriculturchemie zu treiben, aber deren Ergebnisse lassen sich popularisiren, regen die stumpfen Bauernkinder doch zum Nachdenken an, während die Eltern noch nach althergebrachter Weise wirthschaften, und veranlassen sie wohl gar, eine Ackerbauschule zu besuchen oder ein Buch zu lesen, um sich weiter zu belehren.

Das Wenige, was in Landschulen aus Geographie und Geschichte gelehrt wird, trägt zur allgemeinen Bildung gewiß sehr wenig bei, wie denn überhaupt die Schulgeographie nur aus Gedächtnißübungen besteht. Wie unendlich schwer wird es der Jugend, sich die Erdkugel vorzustellen, welche sie auf der Karte als Scheibe abgemalt sieht. Nun soll sie sich einbilden, daß auf der senkrechten Karte die Flüsse, welche doch sichtbar nach oben gehen, eigentlich abwärts fließen, daß die Bergstriche große Erhebungen der Erdoberfläche andeuten, daß es Breitengrade und farbige Einfassungen der Länder

nur auf der Landkarte gibt u. s. w. Man muthet der Jugend viel zu viel Abstractionen zu, als daß sie klare Vorstellungen gewinnen könnte, weil die sinnlichen Wahrnehmungen den gehörten Erklärungen widersprechen. Europa, heißt es, ist kleiner als die übrigen Welttheile, aber auf der Landkarte erscheint es größer, weil es als der wichtigere Erdtheil in größerem Maßstabe dargestellt zu werden pflegt. Desgleichen bleibt der Geschichtsunterricht so beschränkt, daß sich nicht einsehen läßt, was und wie er den Geist bilden soll. Nur in sechsklassigen Bürgerschulen läßt sich mehr leisten, aber in gewöhnlichen Volksschulen kann man nur das Allgemeinste aus der vaterländischen Geschichte lehren, ein dürres Register von Dynastien mit ihren Jahreszahlen, einige Schlachten und Eroberungen, und dann ist es mit der allgemeinen Bildung aus. Der Berufsunterricht bildet auch Denken, Gemüth, Gedächtniß; warum ihn also nicht bevorzugen?

IV.

Schon in einem andern Aufsatz wurde gesagt, daß man das Nothwendigste aus der Gesundheitslehre in allen Schulen vortragen müsse, sie mag die Naturgeschichte ersetzen; aber auch die Volkswirthschaft, welche so tief in unser Industrie-, Cultur- und sociales Leben eingreift, darf nicht ausgeschlossen bleiben aus dem Lehrplane. Natürlich wird damit nicht verlangt, daß sie systematisch oder gar als Wissenschaft gelehrt werde, sondern jede Schule soll einige Stunden ansetzen für gemeinnützige Kenntnisse, darunter Gesundheitslehre, das Wichtigste aus der Technologie (Eisenfabrikation, Bergbau, Weberei, Glasbereitung und was im gewöhnlichen Leben vorkommt), Kapitel aus der Physik und Chemie (Dampfmaschinen, Telegraphen, Ernährung u. s. w.) und aus der Volkswirthschaft. Dadurch führt man die Jugend ins Leben ein, macht ihr Vieles verständlich, was sie als Wunder anstaunt, und schützt sie vor Vorurtheilen aller Art, die sich leicht festsetzen in unwissenden Köpfen.

Am gefährlichsten und am weitesten verbreitet sind die volkswirthschaftlichen Vorurtheile, weil nirgends über solche Fragen unterrichtet wird. Welche Unruhen hat das Gespenst von Wucher, namentlich von Getreidewucher veranlaßt, weil sich die Masse nicht

überzeugen kann von den Gesetzen der Concurrenz und von dem Einflusse allgemeiner Zustände und Handelsconjuncturen. Jedermann sucht für seine Arbeit und seine Produkte den höchsten Preis und führt sie dahin, wo er denselben erhält. Wenn der Getreidehändler dasselbe thut, so schreit man über Wucher, ebenso wie man sich über Luxussteuer den Kopf zerbrochen hat, obschon es noch Niemand gelungen ist zu sagen, was Luxus ist. Wenn der Baron mit vier Pferden und in glänzender Equipage fährt, so muß er Pferde, Geschirr, Wagen und Futter kaufen und einen Kutscher halten. Er setzt also Geld in Umlauf, gibt zu arbeiten, beschäftigt Handwerker und dafür soll er besteuert werden. Soll er etwa diese Ausgaben unterlassen, das Geld sparen und gegen Zinsen ausleihen? Dann sagt man, er treibt Wucher. Soll er im Leiterwagen fahren? Das will er nicht, weil er es bequemer haben kann. Hat er nicht das Recht, sein Geld zu verwenden, wie er will? Ist denn der feine Rock des Bürgers nicht auch ein Luxus, braucht er feine Stiefel, Weißbrod, Perlmutterknöpfe, Ringe, goldene Uhr, Oelgemälde, polirte Tische? Wucher und Luxus sind nur Vorurtheile und erzeugen viel Haß gegen die bemittelten Stände, wie dem Katholiken der Ketzerhaß eingeimpft und vorgepredigt wird so lange, bis er es glaubt. Damit er es glaubt, hält man den Volksunterricht auf der niedrigsten Stufe, ja hohe Kirchenhäupter behaupten sogar, es sei nicht übel, gar keine Schulen zu haben, damit das Volk die liberalen Zeitungen nicht lesen könne und also leicht beim rechten Glauben erhalten werde. In den Schulen wird seit Jahrzehnten Naturgeschichte gelehrt, aber trotzdem verfolgt der Bauer Eulen, Fledermäuse, Maulwürfe u. s. w., weil er sich einbildet, sie fügen ihm Schaden zu; er tödtet harmlose Vögel, ohne zu bedenken, daß diese eine Masse von Raupen, Käfern u. s. w. vertilgen, er haßt den Raben, der ihm Engerlinge u. s. w. aus dem Acker aufliest. Vogt, Schleiden u. A. haben ihre Stimme erhoben zum Schutz der nützlichen Thiere. Was hilft denn da der Schulunterricht, wenn er nicht eingreift, um gefährliche Vorurtheile zu beseitigen! Die liebe Systematik der Naturreiche läßt keine Zeit übrig für das Nächste und Nothwendigste. Von Afrika, Chinesen und Kamtschadalen erfährt die Jugend, aber den Begriff: was ist Geld, was Arbeit, was Kapital, was Preis und Lohn, das — ist Luxus.

Die erste Aufgabe der Schule soll sein, die Jugend aufzuklären, zu richtigen Begriffen auszubilden, Vorurtheile zu beseitigen.

Sie muß aufklären über das Nächste, muß erkennen lehren, was nützt und schadet. Dahin gehören Kenntnisse vom Nutzen der Thiere, von der Anfertigung der Geräthe, von der Art der Arbeit. Im Allgemeinen haßt die große Masse das Maschinenwesen und die Fabriken, obschon doch auf der Hand liegt, daß Fabriken Tausende beschäftigen, daß ihretwegen Straßen und Eisenbahnen angelegt werden, daß sie bisher wenig benutzte Stoffe verbrauchen und die Stoffe dadurch werthvoll machen, daß sie Billigkeit und Bequemlichkeit des Lebens bewirken u. s. w. Man haßt sie, zerstört sie, macht sich selbst brodlos. Daß sich im Fabrikwesen mancherlei Mißbräuche mögen eingeschlichen haben, soll nicht bestritten werden. Solchen Uebelständen müssen geeignete Gesetze abhelfen.

Die Schule soll aufklären über den Begriff der Arbeit, über den Werth der Zeit und des Raumes, welche auch ein Kapital repräsentiren, das nur Wenige ausbeuten. Sie soll aufklären über Arbeitstheilung, über Geld, Banken, Sparkassen, Assecuranzen, Genossenschaften, über Unternehmer und Arbeiter, deren beiderseitige Interessen, Vortheile und Nachtheile, über Lohn, Zins, Preis, Credit. Wenn sich der Unterricht darauf beschränkt, solche Begriffe durch Beispiele aus dem täglichen Leben begreiflich zu machen, sie durch Exempel zu veranschaulichen, so werden sie einleuchten. Man kann noch weiter gehen und die Stellung besprechen, welche die einzelnen Stände und Berufsklassen im Staatsganzen einnehmen, dann dürfte klar werden, daß Manches, was wie ein Vorrecht aussieht, eine Nothwendigkeit, wohl gar eine Last, wenigstens aber ein Recht ist.

Die meisten Menschen halten es für ein erstrebenswerthes Glück, nicht arbeiten zu müssen, und beneiden jene Wenigen, die nicht arbeiten. An die Langeweile des Nichtsthuns denken sie nicht, auch nicht daran, daß Müßiggang aller Laster Anfang ist, noch viel weniger daran, was aus uns werden sollte, wenn alle Menschen in die glückliche Lage kämen, nicht arbeiten zu müssen. Den Werth der geistigen Arbeit schätzt man nicht und übersieht, was der Fabrikant für Sorgen hat, sich das Rohmaterial zu verschaffen und seinen Fabrikaten Absatz zu sichern. Man achtet nicht, welchen Nutzen er den Arbeitern schafft, wenn er eine erfolgreiche Speculation ersonnen, eine Verbesserung erfunden, neue Absatzwege gefunden hat, also mehr Arbeiter beschäftigen kann. Man meint, diesem Mann fällt Alles

in die Tasche, er arbeitet nicht, weil er den Wagen nicht abladen hilft, die Maschine nicht selbst heizt u. s. w.

Man mag mir vielleicht in vielen Dingen Recht geben, wird aber den Einwurf erheben, woher geeignete Lehrer, wo Lehrbücher hernehmen? Dieser Einwurf ist wohl begründet. Wenn aber der Vorschlag zeitgemäß, wenn das Verlangte durchaus nothwendig ist, so muß man auch die Mittel schaffen. Zunächst wird man die Seminarien gründlich reformiren müssen, was gewiß wenige Sachkundige bestreiten werden. Man soll auf Seminarien mehr in Realien unterrichten, die Anforderungen an die Aufzunehmenden höher stellen, den Unterricht über Methodik kürzen, da er selten über Allgemeinheiten hinausgeht, dagegen Lehrstoffe aufnehmen, deren Kenntniß unser Culturleben verlangt. Unser Schulwesen soll nicht eigenmächtig und einseitig vom Cultusminister und seinen Räthen geregelt werden, sondern da soll man zuvor die Lehrer um Rath fragen und dann die Landtage beschließen lassen.

Was die Lehrbücher anlangt — nicht die Schulbücher — so kann der Staat Commissionen aus Fachmännern beauftragen, solche anzufertigen oder die Pläne dazu zu entwerfen, und die Ausführung geeigneten Männern überlassen, indem man Preise aussetzt und zur Bewerbung auffordert. Oder es können Privatgesellschaften auf solche Weise jene Bücher verfassen lassen, aus denen sich der Lehrer die erforderlichen Kenntnisse verschafft. Schulbücher braucht man vorläufig noch nicht, aber jene Lehrerbücher können zugleich als Familien- und Volksbücher verbreitet werden, und wenn Vereine die Sache ernstlich in die Hand nehmen, so kann der Erfolg nicht fehlen. Unser Bildungs- und Culturleben wird dann einen tüchtigen Schritt vorwärts kommen und den Frieden zwischen den Gliedern der Staatsgesellschaft sichern. Polizeimaßregeln dürften dazu nicht ausreichen, die Hilfe muß von innen kommen, aus der Gesellschaft selbst und ihrer tiefern, reifern, zeitgemäßen Bildung. Mögen sich Männer finden, welche die drohende Gefahr zu würdigen wissen und entschlossen sind, ihr zu begegnen!

Verzeichniß einer Auswahl

vorzüglich zu

Festgeschenken und Prämienbüchern,

sowie zur Aufnahme in

Schul-Bibliotheken

geeigneter Werke für die Jugend

aus

Alfred Oehmigke's Verlag (Moritz Geißler)

in Leipzig.

Cooper's Lederstrumpf-Erzählungen. Für die Jugend bearbeitet von **Adam Stein.** Mit 6 Zeichnungen von Gustav Bartsch. Siebente Auflage. 24 Bogen. Fein gebunden in illustrirten Umschlag mit Rückenvergoldung. Preis 1 Thlr.

Inhalt: Der Wildtödter auf dem Kriegspfade. — Der Kundschafter am Binnensee. — Der Letzte der Mohikaner. — Die Ansiedler von New-York. — Die Steppe.

Die Sclavenjäger. Nach dem Englischen des Capitain Mayne Reid für die reifere Jugend bearbeitet von **Adam Stein.** Mit 6 Zeichnungen von C. Buschbeck. Fein gebunden mit Rückenvergoldung. Preis 1 Thlr. 7½ Sgr.

Inhalt: Ein amerikanischer Dampfer und eine Creolin als Reisegefährtin. — Dampfboot-Unglücksfälle. — Die Sclaverei in den vereinigten Staaten. — Der Vater der Gewässer. — Die Mormonen. — Die Dampfboot-Wettfahrt. — Die Bewohner der Pflanzung von Bringiers. — Herr Dominik Gayarre, Aurora und die Creolin. — Eine Landschaft in Louisiana. Amerik. Wälder und Vögel. — Ein Wohnungswechsel, Erfahrungen im Negerquartier. — Die Klapperschlange. — Die Schlangen in Central-Amerika. — Der Schlangendoctor. — Der Schlupfwinkel des Flüchtlings. — Die Gauner des Missisippi. — Eugen von Hauteville. — Der Sclavenmarkt. — Die Entführung. — Die Nacht im Walde. — Die Bluthunde und die Menschenjäger. — Die Rettung aus Todesnoth.

Cooper's Seegemälde. Für die Jugend bearbeitet von **Adam Stein.** Mit 6 Zeichnungen von Gustav Bartsch. Zweite Auflage. 22 Bogen. Fein gebunden mit Rückenvergoldung. Preis 1 Thlr. 7½ Sgr.

Inhalt: Der Lootse. — Mark's Riff.

Die letzten Tage von Pompeji. Aus dem Englischen des Edward Bulwer Lytton für die reifere Jugend bearbeitet von **Robert Springer.** Mit 4 Zeichnungen von Gustav Bartsch. Zweite Auflage. 22 Bogen. Fein gebunden mit Rückenvergoldung. Preis 1 Thlr. 7½ Sgr.

Waldläufer, Freibeuter und Goldgräber. Ein Gemälde aus dem Völkerleben in Mexiko. Frei nach Gustav Aimard für die reifere Jugend bearbeitet von **Eduard Wagner.** Mit 5 Zeichnungen von Gustav Bartsch. Zweite Auflage. 23 Bogen. Fein gebunden mit Rückenvergoldung. Preis 1 Thlr. 7½ Sgr.

Inhalt: 1) In der Wildniß. — 2) Die Ansiedelung von Guetzalli. — 3) Die Kriegerversammlung. — 4) Die Wildniß in Flammen. — 5) Der Angriff. — 6) Der Aufbruch nach der großen Wüste. — 7) Die Verfolgung in der Wüste. — 8) Mexikanische Gasthäuser und Straßenräuber. — 9) In Californien. — 10) Verkauf einer Heerde. — 11) Die Flibustier. — 12) Nach La Plancha de Plata. — 13) Rebellen und Räuber. — 14) Guetzalli. — 15) Das Fest der Schutzheiligen von La Magdalena. — 16) Die Schlucht del Coyote. — 17) Die Eroberung von Hermosillo. — 18) Der Verrath. — 19) Ein trauriges Ende. — 20) Ein von den Todten Auferstandener. — 21) Das Fort der Chichimeken. — 22) Das Vehmgericht. — 23) Mexiko. — 24) Furchtbare Enthüllung. — 25) Das Kloster der Bernhardinerinnen. — 26) Die beiden Feinde. — 27) Die Flucht aus dem Kloster. — 28) Die Revolution. — 29) Eine Büffeljagd.

Landschafts- und Sittengemälde aus der Länder- und Völkerkunde für die Jugend bearbeitet von **Robert Niedergesäß.** Mit 8 colorirten Bildern von Theodor Hosemann. 20 Bogen. Fein gebunden mit Rückenvergoldung. Preis 1 Thlr. 7½ Sgr.

Abenteuer und Reisen. Schilderungen interessanter Erlebnisse in Afrika, Amerika, Asien und Australien. Verfaßt von **Adolph Nitsche.** Mit 6 Bildern in Buntdruck von W. Schäfer. Zweite Auflage. 19 Bogen. Fein gebunden mit Rückenvergoldung. Preis 1 Thlr. 7½ Sgr.

Inhalt: Reise-Abenteuer in Texas. — Erzählungen eines Auswanderers. — Ranger und Trapper in Amerika. — Der Digger in Australien. — Aus der Capstadt. — Die Schiffsgesellschaft. — Unter den Mandingo-Negern.

Die jungen Seefahrer. Frei nach dem Englischen von **A. Bowmann.** Mit 8 colorirten Zeichnungen. 21 Bogen. Fein gebunden mit Rückenvergoldung. Preis 1 Thlr. 7½ Sgr.

Halbdeck und Fockmast. Ein kurbrandenburgischer See-Roman mit einer Vorgeschichte: „Edelsitz und Fischerhütte" von **Heinrich Smidt.** Mit 4 Bildern in Buntdruck von A. Haun. 12 Bogen. Gebunden in feinen Umschlag. Preis 1 Thlr.

Natur-, Reise- und Lebensbilder aus Unter-Aegypten, Ceylon und Vorder-Indien. Nach neuen und guten Quellen für die Jugend bearbeitet von **J. G. Kutzner.** Mit 5 Zeichnungen in Farbendruck von A. Haun. 19 Bogen. Gebunden in farbigen Umschlag. Preis 1 Thlr. 7½ Sgr.

Inhalt: Nach Aegypten. — Nach Ceylon. — Nach Indien.

Aus fernen Welten. Reise-, Jagd- und Lebensbilder zu Wasser und zu Lande. Herausgegeben von **W. P. Frey.** Mit 6 Zeichnungen in Farbendruck. Zweite Auflage. 21 Bogen. Fein gebunden mit Rückenvergoldung. Preis 1 Thlr. 7½ Sgr.

Inhalt: Der eiserne Arm. — Ostindien. — Unter Seeräubern. — Erzählungen am Lagerfeuer. — Drei Reisen (Grönland, das große Becken, die Nikobaren). — Ein Schiffbruch. — Die Söhne der Wildniß.

Der sinnreiche Ritter Don Quixote von La Mancha. Für die Jugend erzählt von Dr. **Lauckhard** (Oberschulrath in Weimar). Mit 6 Zeichnungen von Ludwig Löffler. 22 Bogen. Fein gebunden mit Rückenvergoldung. Preis 1 Thlr. 7½ Sgr.

Wenn ein, in der pädagogischen Welt so hochgeachteter Mann die Thaten des „Ritters von der traurigen Gestalt" mit seiner Rosinante und seinem treuen Knappen Sancho Pansa, mit seiner Verehrung der bäurischen Dulcinea von Toboso, in selbstverständlich abgekürzter Form erzählt, so genügt schon die Anführung des Titels, um das Buch Knaben ohne Besorgniß in die Hände zu geben.

Peter Schöffer und die Erfindung der Buchdruckerkunst von **W. Maaßlieb.** Mit 4 Zeichnungen in Farbendruck von Ludwig Pietsch. 12 Bogen. Fein gebunden in farbigen Umschlag. Preis 1 Thlr.

Peter Schöffer oder die Erfindung der Buchdruckerkunst von W. Maaßlieb charakterisirt in novellistischer Form die Zeit des Mittelalters, wo Hexenprozesse, Aberglauben, Mönchswesen herrschten. Hineingewebt ist die Geschichte der Erfindung der Buchdruckerkunst mit ihren Helden Schöffer, Gutenberg und Fust in spannender Form, daß der Leser für Herz und Kopf in Anspruch genommen wird; er empfindet gleichsam mit der Kunst des Bücherdruckens und erlebt die Wichtigkeit und den hohen Werth derselben an den geschilderten Zeitereignissen. Zur Erhöhung der Anschaulichkeit und zur wahren Zierde dienen dem Buche die gelungenen Illustrationen von Pietsch.

Carl Treu. Eine Erzählung aus dem Kriege von **Eduard Alberti.** Mit 4 Zeichnungen in Farbendruck von W. Schäfer. 7 Bogen. Fein gebunden in farbigen Umschlag. Preis 22½ Sgr.

Inhalt: Eine Flucht und ein Retter. — Daheim und im Felde. — Auf der Streiftour. — Ein Brief und eine Reise. — Eine Schlacht und ihre Folgen. — Eine feindliche Besatzung. — Der Sturm. — Nach dem Kriege.

Diese Erzählung weiß mit Geschmack eine muthige That des jungen Helden der Geschichte beim Sturme auf Friedrichstadt zum Mittelpunkte einer Reminiscenz an die ersten schleswig-holsteinischen Kämpfe zu machen, einer Reminiscenz, welche gewiß noch aus den Erinnerungen ihrer Väter bei der gesunden Jugend Schleswig-Holsteins fortlebt und im Stande sein wird, eine größere Leserzahl zu fesseln und zu vergnügen.

Erzählungen kurz und lang, für Jung und Alt von **Karl Theodor Kriebitzsch.** Mit 4 Zeichnungen in Buntdruck von A. Haun. 7 Bogen. Fein gebunden in farbigen Umschlag. Preis 24 Sgr.

Der Verfasser dieser Erzählungen, ein bekannter Pädagoge, hat es verstanden, für Jung und Alt gleiches Interesse zu erwecken. Diese Erzählungen erinnern lebhaft an Hebel.

Zweierlei Brüder. Eine vaterländische Geschichte aus der Zeit der Fremdherrschaft und der Befreiungskriege. Der deutschen Jugend gewidmet von **Aurelie.** Mit 4 Zeichnungen in Farbendruck von C. Rechlin. Zweite Auflage. 12 Bogen. Fein gebunden in farbigen Umschlag. Preis 1 Thlr.

Die zweite Auflage mit ganz neuen Bildern in Buntdruck von Rechlin, ist sehr geeignet, der reiferen Jugend Patriotismus für das deutsche Vaterland zu erwecken.

Ein Hochsommer. Erlebnisse fünf wackrer Brüder im Jahre 1866. Für die deutsche Jugend erzählt von **Karl Ludwig** (dem Verfasser der „Drei Freunde"). Mit 4 Zeichnungen in Farbendruck von W. Schäfer. Zweite Auflage. 10 Bogen. Fein gebunden in farbigen Umschlag. Preis 25 Sgr.

Das Ganze bildet eine lebendige Erzählung der Kriegszüge des Jahres 1866 in anschaulichen, lebensvollen Zügen. Die Geschichte der fünf Brüder ist geschickt benutzt, um die jungen Leser in das Kriegsgetümmel einzuführen und ihr Interesse für dasselbe zu erregen.

Aus dem Volksleben. Drei Erzählungen von **Lina Morgenstern.** Mit 3 Zeichnungen von W. Schäfer. 9 Bogen. Fein gebunden in farbigen Umschlag. Preis 27½ Sgr.

Inhalt: Die Brüder. — Die Schreckensnacht. — Fester Wille vermag viel.

Die Verfasserin bietet uns Lebensvolles und Frisches, das Jeden anmuthet wie ein Trunk klaren Quellwassers, in obigen drei Erzählungen, die wir als eine Lektüre für die Jugend auf das Wärmste empfehlen. Die Thatkraft, der energische Wille, die Unverdorbenheit des Gemüths, von welcher die Jugend beseelt in die weite Welt hineinschaut, auf die Hülfe der Menschen und auf die eigene Kraft bauend, sich selber einen Lebensweg bahnt, sind die herzbewegenden Faktoren in den Schicksalen von zwei armen Judenknaben, welche den Vater durch den Tod verloren, und eines Predigersohnes, welcher, der Strenge des Vaters entfliehend, auf seine „eigene Hände" weiter zu kommen sucht. Die mittelste der drei Erzählungen, unter dem Titel „eine Schreckensnacht" zeigt uns den Muth und die Lebenskraft eines Schweizerknaben unter den gefährlichsten Situationen auf der hohen Alp. Heldenknaben erwachsen nicht aus verweichlichender Erziehung und gute Bücher helfen sie heranbilden, vor Allem ist es aber die Erziehung zur Arbeit, welche bildet und kräftigt.

Oehmigke's Jugendbibliothek. Erzählungen für die reifere Jugend. 1. Serie: **Historische Erzählungen.** 8. Jedes Bändchen mit 4 col. Zeichnungen. Elegant gebunden. Preis à Bändchen 17½ Sgr.

1. Band: Kletke, Dr. G., **Der Aufstand in Kairo. Feldzug Bonaparte's in Aegypten.** 2. Band: Oppermann, G., **Konradin, der letzte Hohenstaufe.** 3. Band: Smidt, Heinr., **Admiral Carpfänger, oder deutsches Flottenleben von ehedem.** 4. Band: Kletke, Dr. G., **Die drei Könige von Jerusalem.** Aus der Zeit der Kreuzzüge. 5. Band: Kletke, Dr. G., **Kreuz und Halbmond.** Aus der Zeit der griechischen Freiheitskämpfe. 6. Band: **Heinrich van Zütphen, der Huß des Nordens.**

2. Serie: **Biographien.** 8. Jedes Bändchen mit 4 col. Zeichn. Eleg. geb. Preis à Bändchen 17½ Sgr.

1. Band: Springer, Robert, **Schiller's Jugendjahre.** 2. Band: Smidt, Heinr., **Theodor Körner.** Ein Dichter- und Heldenleben. 3. Band: Heppe, Dr. H., **Philipp Melanchthon, der Lehrer Deutschlands.** 4. Band: Laudien, H., **Marschall Vorwärts** 2c. 5. Band: Niedergesäß, R., **Prinz Eugen** 2c. 6. Band: Wiedemann, F., **Pombal.**

Persische Heldensagen des Firdusi. Für die Jugend bearbeitet von Dr. **Lauckhard.** Mit 6 Bildern in Farbendruck nach Zeichnung von Ludwig Löffler. Elegant in illustrirten Umschlag mit Rückenvergoldung gebunden. Preis 1 Thlr. 15 Sgr.

Der Kinder Lust und Leben. Ein Blüthenstrauß von Gedichten, Liedern, Verschen, Fabeln, Märchen von **Ernst Lausch.** Mit 53 Illustrationen in Holzschnitt und 3 Bildern in Farbendruck nach Zeichnung von C. Kunath. 8. Elegant in illustrirten Umschlag gebunden. Preis 20 Sgr.

John Franklin. Kurze Geschichte der Nordpolfahrten. Der deutschen Jugend erzählt von **G. Mensch.** Mit 4 Bildern in Farbendruck nach Zeichnung von W. Schäfer. Elegant in illustrirten Umschlag gebunden. Preis 17½ Sgr.

Bilder aus dem Natur- und Völkerleben aller Welttheile. Für die Jugend beiderlei Geschlechter gesammelt und bearbeitet von **Robert Springer.** Mit 6 Bildern in Farbendruck nach Zeichnung von W. Schäfer. 8. 332 Seiten. Elegant in illustrirten Umschlag mit Rückenvergoldung gebunden. Zweite Auflage. Preis 1 Thlr. 15 Sgr.

Druck von C. Buchbinder in Neu-Ruppin.